OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. KWIECIEŃ 1930 ZESZYT 4.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

(C. d.)

7. Przygotowanie naukowe (artystyczne, techniczne) kandydata na nauczyciela szkół średnich.

A. W zakresie przedmiotów naukowych.

Już wymienione wyżej (w rozdziale poprzednim) warunki w zakresie przygotowania naukowego, t. j. przedmiotów umysłowych (uniwersyteckich), oraz w zakresie przygotowania artystycznego, technicznego, to zn. przedmiotów: rysunek, muzyka i śpiew, roboty ręczne i ćwiczenia cielesne, przy dopuszczaniu do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich wskazują, że drogi kształcenia nauczycieli szkół średnich są bardzo różnorodne, a nietylko ograniczone do uniwersytetów państwowych. Przygotowanie to zatem może odbywać się w różnych instytucjach, a mianowicie:

Uniwersytety państwowe:

Zasadniczem przygotowaniem naukowem kandydatów na nauczycieli szkół średnich są studja uniwersyteckie na stopień magistra filozofji w zakresie danego przedmiotu. Rozporządzenie z dnia 26 listopada 1925 r.[1] normuje sprawę egzaminów magisterskich, zaś szereg odrębnych rozporządzeń określa programy studjów i egzaminów w zakresie poszczególnych przedmiotów na

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 8, poz. 65.

stopień magistra filozofji [1]. Stopień ten otrzymuje kandydat, mający za sobą: przynajmniej 11 trymestrów studjów na wydziałach filozoficznych uniwersytetów państwowych (humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym), przyjętą pracę magisterską i zdane pomyślnie egzaminy.

Nadto ukończenie Wydziału rolniczego w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie lub rolniczo-leśnego w Uniwersytecie Poznańskim daje wymagane przygotowanie naukowe do egzaminu [2].

Politechniki państwowe:

Przygotowanie naukowe na nauczyciela może się też odbywać w jednej z państwowych polskich politechnik na Wydziale chemicznym lub elektrotechnicznym [3], oraz na Wydziale rolniczo-leśnym [4] lub na Wydziale ogólnym Politechniki Lwowskiej [5].

Inne uczelnie wyższe:

Ukończenie jednego z trzech wydziałów Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie [6], Wydziału humanistycznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie [7] lub jednego z trzech wydziałów Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 8, poz. 66—82.
Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 1, poz. 7.
Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 82 i 88.
Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 12, poz. 194.
Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 8, poz. 137.
W wymienionych informacjach uwzględniono tylko te magisterja, których przedmioty mogą mieć zastosowanie w szkolnictwie ogólnokształcącem.

[2] Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 19, poz. 140; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 78.

[3] Dz. U. Rz. P., 1924, Nr. 91, poz. 859; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 185.

[4] Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 19, poz. 140; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 78.

[5] Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 87, poz. 764.

[6] Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 19, poz. 140; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 78.

[7] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 7, poz. 97 i Nr. 12, poz. 161

(humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego, pedagogicznego)[1] daje również przygotowanie naukowe, wymagane przy egzaminie państwowym na nauczyciela szkół średnich.

Studja we wszystkich wymienionych wyżej wypadkach trwają w zasadzie 4 lata.

W odniesieniu do ostatnich dwóch uczelni, t. j. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Wolnej Wszechnicy Polskiej, absolwenci, którzy pragną, aby studja ich były uprawnione przy dopuszczaniu do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, zdają egzamin dyplomowy według specjalnego regulaminu, unormowanego odnośnemi zarządzeniami[2, 3]. Główne zasady tego regulaminu są następujące: 1) program właściwych egzaminów końcowych musi obejmować materjał naukowy, przewidziany dla właściwych magisterjów filozofji; 2) egzaminy końcowe odbywają się przed Komisjami Egzaminacyjnemi przy tych uczelniach, mianowanemi przez Ministra W. R. i O. P.; 3) dyplom musi być opatrzony odpowiednią klauzulą, stwierdzającą równoważność jego z dyplomem na stopień magistra filozofji.

B. W zakresie przedmiotów artystycznych i technicznych (rysunek, śpiew i muzyka, roboty ręczne i ćwiczenia cielesne).

Uniwersytety państwowe:

Z pośród wymienionych wyżej przedmiotów artystycznych i technicznych w uniwersytetach państwowych można otrzymać wymagane przygotowanie do egzaminu na nauczyciela szkół średnich z dwóch przedmiotów: a) ćwiczeń cielesnych (wychowania fizycznego) przez zdanie egzaminu na stopień magistra wychowania fizycznego[4] i b) z rysunku przez zdanie t. zw. egzaminu końcowego z rysunku na Wydziale sztuki Uniwersytetu Wileńskiego w Wilnie[5].

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 6, poz. 77.

[2] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1919, Nr. 7, poz. 97 i Nr. 12, poz. 161.

[3] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 6, poz. 77.

[4] Dz. U. Rz. P., 1924, Nr. 113, poz. 1011; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 14, poz. 186.

[5] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 180.

Studja są 3-letnie. Egzamin z rysunku mogą nadto zdawać i eksterni, posiadający maturę gimnazjalną lub seminarjalną.

Inne uczelnie wyższe i specjalne:

Z rysunku można poza tem uzyskać przygotowanie w Akademji Sztuk Pięknych w Krakowie lub w Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie [1] przez zdanie egzaminu końcowego z rysunku jako przedmiotu nauczania.

Studja są 3-letnie, egzamin ten mogą jednak zdawać i eksterni, posiadający maturę gimnazjalną lub seminarjalną.

Z ćwiczeń cielesnych można uzyskać przygotowanie także w Państwowym (Centralnym) Instytucie Wychowania Fizycznego w Warszawie (Bielany)[2] przez zdanie egzaminu końcowego z ćwiczeń cielesnych jako przedmiotu nauczania.

Studja są 2-letnie, egzamin ten mogą jednak zdawać i eksterni, posiadający maturę gimnazjalną lub seminarjalną.

Z muzyki i śpiewu można uzyskać przygotowanie w jednem z państwowych Konserwatorjów Muzycznych (Warszawa, Poznań) lub w Konserwatorjum Muzycznem Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie [3] przez zdanie egzaminu końcowego z muzyki i śpiewu jako przedmiotu nauczania.

Studja są 3-letnie, egzamin ten jednak mogą zdawać i eksterni, posiadający maturę gimnazjalną lub seminarjalną (wyjątkowo świadectwo ukończenia 6 klas gimnazjalnych).

Z robót ręcznych przygotowanie można otrzymać wyłącznie w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie [4] przez zdanie egzaminu końcowego z robót ręcznych jako przedmiotu nauczania.

Studja są 2-letnie, egzamin ten jednak mogą zdawać i eksterni, posiadający maturę gimnazjalną lub seminarjalną.

Ukończenie studjów w jednej z wyżej wymienionych uczelni

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 180.
[2] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 183.
[3] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 181.
[4] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 182.

przez zdanie odpowiedniego egzaminu uprawnia tylko do uzyskania zezwolenia na czasowe zatrudnienie — w charakterze nauczyciela niekwalifikowanego — w szkolnictwie średniem, najdłużej na okres 4-letni. W ciągu tego okresu kandydat winien odbyć studjum pedagogiczne lub 2-letnią zorganizowaną praktykę szkolną (przedegzaminową), poczem dopiero może być dopuszczony do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

8. Studja pedagogiczne.

Już wyżej podkreślono zasadniczą różnicę między nowym egzaminem państwowym na nauczyciela szkół średnich (według rozporządzenia z dnia 9 października 1924 r.) a dawnemi egzaminami nauczycielskiemi: różnica ta właśnie polega na uwzględnieniu przy nowej organizacji kształcenia nauczycieli szkół średnich szerokiej podstawy pedagogicznej. Studja pedagogiczne zorganizowane są mniej lub więcej narazie przy trzech uniwersytetach państwowych (Warszawa, Kraków i Poznań) i w zasadzie wyczerpują program w ciągu roku. Kandydaci na nauczycieli odbywają je po zakończeniu studjów naukowych (artystycznych, technicznych), chociaż wykłady i ćwiczenia pedagogiczne, odbyte wcześniej, to znaczy równolegle ze studjami naukowemi, są również pod pewnemi warunkami zaliczane. Kandydaci, przystępujący do studjów pedagogicznych, winni posiadać też ogólne wykształcenie filozoficzne (psychologja ogólna, zarys historji filozofji, logika i metodologja ogólna wraz z systematycznym przeglądem najważniejszych pojęć filozoficznych). Tak pomyślane studja pedagogiczne są teoretyczne i praktyczne, mianowicie kandydaci obok studjów teoretycznych odbywają hospitacje lekcyj w szkołach. Program głównych zajęć (wykładów i ćwiczeń) opiera się zasadniczo na programie przedmiotów egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, gdyż przygotowanie do tego egzaminu jest właśnie zadaniem studjum pedagogicznego.

Dla ścisłości dodać należy, że organizacja studjów pedagogicznych przy uniwersytetach właśnie dla tych celów przygotowawczych do egzaminu jest nowa, przytem w szczegółach — jeśli

chodzi o studja pedagogiczne przy wymienionych wyżej trzech uniwersytetach — oczywiście różni się. Zagadnienie samo jest żywe i dość skomplikowane, dlatego też nie można wymagać zmechanizowania form studjów pedagogicznych przy poszczególnych uczelniach według jednego schematu.

9. Praktyka przedegzaminowa.

Jednym z warunków dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich jest, oprócz przygotowania naukowego (artystycznego, technicznego), zakończonego odpowiednim egzaminem fachowym (zob. wyżej, rozdz. 7), t. zw. praktyka przedegzaminowa, t. j. specjalna praktyka szkolna, poprzedzająca egzamin państwowy na nauczyciela. Szczegółowe w tej sprawie przepisy [1] określają bliżej warunki odbywania praktyki przedegzaminowej. Winna ona odbywać się przedewszystkiem w szkołach państwowych i szkołach prywatnych, posiadających prawa szkół państwowych. Praktyką kieruje Kuratorjum, które powołuje dla tych celów odpowiednie osoby: wizytatora, dyrektora, starszego nauczyciela — specjalistę w zakresie dydaktyki przedmiotu. Jako zasadnicze składniki praktyki przedegzaminowej kandydatów można wymienić: 1) prowadzenie lekcyj i wogóle wykonywanie ściśle z niemi związanych obowiązków nauczycielskich, oraz pewien udział w pracy wychowawczej, 2) poznawanie życia, pracy i organizacji wychowawczej szkoły, 3) wytężona praca nad dydaktyką swego przedmiotu i dydaktyką ogólną. Okres praktyki przedegzaminowej kandydata na nauczyciela, o ile przebieg jej jest pomyślny, trwa dwa lata; jest to jakby okres próby zdolności dydaktycznych kandydata, zainteresowań jego i charakteru.

W rzeczywistości jednak zastosowanie przepisów o praktyce przedegzaminowej, tak pomyślanych, natrafia na trudności. Wogóle bowiem sprawa praktyki jest problemem skomplikowanym i wymaga wielu poważnych warunków, aby praktyka stała się skuteczną. Przedewszystkiem musi się znaleźć odpowiednia

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 11, poz. 128 i poz. 133.

ilość takich szkół, w których całość pracy wychowawczej i dydaktycznej stoi na odpowiednim poziomie a nauczanie danego przedmiotu jest dobrze postawione. Dalej chodzi o to, aby w szkołach tych znaleźć miejsce dla coraz liczniej zgłaszających się kandydatów na nauczycieli przez zapewnienie im pewnej liczby godzin lekcyj. Z tem też łączy się zasadnicze życiowe zagadnienie, że jeśli nauczyciel praktykujący otrzyma małą liczbę godzin lekcyj, stanie wobec konieczności zapewnienia sobie warunków utrzymania na innej drodze (stypendja, pomoc rodziny etc.), co, jak wiadomo, bardzo często jest niemożliwe. Z drugiej strony obciążenie praktykanta zbyt dużą ilością godzin lekcyjnych czyni wynik praktyki wątpliwym.

Sprawa praktyki przedegzaminowej w ten sposób staje się trudną i ze względów dydaktycznych i ze względów życiowych potrzeb kandydatów, nadto staje się palącą, odkąd do odbywania praktyki przedegzaminowej zgłaszają się coraz większe zastępy kandydatów.

Projektowane nowe przepisy w sprawie praktyki przedegzaminowej, licząc się więc z temi trudnościami, mają iść w kierunku większego przystosowania ich do warunków obecnych, stawiając zagadnienie na płaszczyźnie bardziej życiowej. Projektowane jest również odbywanie tej praktyki nietylko w szkołach średnich, ale i w szkołach powszechnych.

W okresie przejściowym — do 1 lipca 1931 r. — zamiast praktyki przedegzaminowej kandydat do egzaminu na nauczyciela szkół średnich może — na podstawie dodatkowego przepisu [1] — odbyć w dowolnym czasie (a więc i w trakcie studjów naukowych) zwykłą pracę nauczycielską co najmniej 3-letnią, która będzie uznana za wystarczającą przy dopuszczeniu do egzaminu, o ile władze szkolne ocenią ją jako zadowalającą.

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 10, poz. 136.

KOMISJE EGZAMINACYJNE DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH.

I. CZYNNE PAŃSTWOWE KOMISJE EGZAMINACYJNE I ICH UPRAWNIENIA OBECNE.

A. Komisje, które wydają świadectwa pierwszego egzaminu nauczycielskiego, będące warunkiem dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

1. Przedmioty naukowe.

Komisje Egzaminacyjne:

a) we wszystkich państwowych uniwersytetach

1. na świadectwo egzaminu naukowego (na podst. rozporządzenia z dn. 29. I. 1923 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 9, poz. 68), obowiązującego przejściowo do 1 lipca 1932 r.
2. na stopień magistra filozofji (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

b) w politechnikach państwowych

na dyplom, względnie stopień inżyniera-elektrotechnika i inżyniera-chemika (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

c) w politechnice lwowskiej

na dyplom, względnie stopień inżyniera-rolnika i inżyniera-leśnika, oraz dyplom magistra na Wydziale ogólnym (na podst. rozporządzeń z dn. 19. II. 1927 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 78 i z dn. 6. IX. 1928 r. Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 87, poz. 764).

d) w uniwersytecie krakowskim

na stopień inżyniera-rolnika (na podst. rozporządzenia z dn. 19. II. 1927 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 78).

e) w uniwersytecie poznańskim

na stopień inżyniera-rolnika i inżyniera-leśnika (na podst. rozporządzenia z dn. 19. II. 1927 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 78).

f) w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
na stopień inżyniera-rolnika, inżyniera-leśnika i inżyniera-ogrodnika (na podst. rozporządzenia z dn. 19. II. 1927 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 78).

g) w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Lublinie
na dyplom Wydziału humanistycznego w zakresie grup: filozoficznej, filologji klasycznej, historycznej, polonistycznej i romanistycznej (na podst. rozporządzeń z dn. 11. VI. 1929 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr 7, poz. 97 i z dn. 1. VII. 1929 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 12, poz. 161).

h) w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie
na dyplom Wydziału humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i pedagogicznego (na podst. rozporządzenia z dn. 11. V. 1929 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 77).

2. Przedmioty artystyczne i techniczne.

Komisje Egzaminacyjne:

a) przy Wydziale sztuki Uniwersytetu im. Stefana Batorego w Wilnie, przy Państwowej Akademji Sztuk Pięknych w Krakowie i przy Państwowej Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie
dla egzaminów z rysunku jako przedmiotu nauczania (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

b) przy Państwowem Konserwatorjum Muzycznem w Warszawie, przy Państwowem Konserwatorjum Muzycznem w Poznaniu, przy Konserwatorjum Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie
dla egzaminów z muzyki i śpiewu jako przedmiotu nauczania (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

c) w uniwersytetach państwowych (obecnie tylko w Poznaniu i w Krakowie)
na stopień magistra wychowania fizycznego (na podst. rozporządzeń z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R i O. P., Nr. 18, poz. 185 i z dn. 4. XII. 1924 r. Dz. U. Rz. P., Nr. 113, poz. 1011).

d) przy Państwowym Instytucie Wychowania Fizycznego w Warszawie
dla egzaminów z ćwiczeń cielesnych jako przedmiotu nauczania (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

e) przy Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie
dla egzaminów z robót ręcznych jako przedmiotu nauczania (na podst. rozporządzenia z dn. 9. X. 1924 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185).

B. Komisje przyznające pełne kwalifikacje (dyplomy nauczycieli szkół średnich).

a) *Na podstawie wyniku egzaminów normalnych stałych*

(na podstawie rozporządzenia z dnia 9 października 1924 r.)

1. Komisja Egzaminów Państwowych na Nauczycieli Szkół Średnich w Warszawie (Uniwersytet), powołana rozporządzeniem z dnia 4 kwietnia 1927 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 84)
2. Komisja Egzaminów Państwowych na Nauczycieli Szkół Średnich w Poznaniu (Uniwersytet), powołana rozporządzeniem z dnia 29 marca 1928 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 4, poz. 76)

ze wszystkich przedmiotów naukowych i artystycznych, technicznych, jako przedmiotów głównych (względnie dodatkowych).

b) *Na podstawie wyniku egzaminów normalnych przejściowych* (czynne do dnia 1 lipca 1932 r.)

(na podstawie rozporządzenia z dnia 29 stycznia 1923 r.)
Państwowe Komisje Egzaminacyjne dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich przy wszystkich uniwersytetach państwowych (Warszawa, Lwów, Kraków, Poznań, Wilno)

z przedmiotów naukowych, jako głównych i dodatkowych oraz z przedmiotów artystycznych, technicznych jako dodatkowych.

c) *Na podstawie wyniku egzaminów uproszczonych* (czynne do dnia 1 lipca 1931 r.)

(na podst. rozp. z dnia 21 czerwca 1923 r. i 19 czerwca 1925 r.)
Państwowe Komisje Egzaminacyjne dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich przy uniwersytecie państwowym

w Warszawie:

z przedmiotów naukowych uniwersyteckich oraz z rysunku i wychowania fizycznego,

we Lwowie:

z przedmiotów naukowych uniwersyteckich oraz z rysunku i wychowania fizycznego,

w Krakowie:

z przedmiotów naukowych uniwersyteckich oraz z muzyki i śpiewu i z wychowania fizycznego,

w Poznaniu:

z przedmiotów naukowych uniwersyteckich oraz z muzyki i śpiewu, rysunku i z wychowania fizycznego,

w Wilnie:

z przedmiotów naukowych uniwersyteckich oraz z muzyki i śpiewu, rysunku i z wychowania fizycznego.

Państwowe Komisje Egzaminacyjne przy Państwowem Konserwatorjum Muzycznem w Warszawie i przy Konserwatorjum Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie

z muzyki i śpiewu.

Państwowe Komisje Egzaminacyjne przy Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie (faktycznie egzaminu uproszczonego nie przeprowadza) i przy Akademji Sztuk Pięknych w Krakowie

z rysunku.

Państwowa Komisja Egzaminacyjna przy Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie (wyłącznie)

z robót ręcznych.

II. NIECZYNNE KOMISJE EGZAMINACYJNE (WZGLĘDNIE INSTYTUCJE), KTÓRE WYDAWAŁY ŚWIADECTWA, DAJĄCE PEŁNE UPRAWNIENIA I KWALIFIKACJE.

1. Państwowe Komisje Egzaminacyjne dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich (przy uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie):

a) jako austrjackie do 1 listopada 1918 r.

art. 5 ustawy o kwalifikacjach zawodowych z dnia 26 września 1922 r. do nauczania w szkołach średnich,

b) jako b. austrjackie w czasie od 1 listopada 1918 r. do 1 września 1921 r.

art. 5 ustawy o kwalifikacjach.

2. Polska Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu, w czasie od 11 lipca 1919 r. do 1 października 1921 r.

art. 5 ustawy o kwalifikacjach.

3 Państwowa Komisja Egzaminacyjna przy Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie,
w latach 1922—1925

art. 5 lub art. 1 ustawy o kwalifikacjach, oraz rozporządzenia: z dnia 29 stycznia 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 9, poz. 68), z dnia 14 czerwca 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 13, poz. 107), z dnia 31 maja 1924 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 12, poz. 116), Komunikat Nr. 4863/IV (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1925, Nr. 16, poz. 178).

4. Państwowa Komisja Egzaminacyjna przy Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie,
w latach 1922/23 i 1923/24

art. 1 ustawy o kwalifikacjach oraz rozporządzenia: z dnia 14 czerwca 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 13, poz. 107), z dnia 31 maja 1924 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 12, poz. 116), okólnik z dnia 13 lutego 1924 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 55).

5. Królewsko-Polskie Kursy Pedagogiczne dla nauczycieli rysunku w Warszawie,

przed 1 czerwca 1921 r.

art. 5 ustawy o kwalifikacjach.

6. Państwowe Kursy Pedagogiczne dla nauczycieli rysunku (dyplomy, wystawione na Kursach wyżej wymienionych, oraz później przez Państwową Szkołę Sztuk Pięknych w Warszawie),
przed końcem r. 1925

art. 1 i 5 ustawy o kwalifikacjach i rozporządzenia: z dnia 19 września 1918 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 6, poz. 24) i z dnia 20 września 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 160).

7. Komisja Egzaminacyjna dla nauczycieli muzyki (we Lwowie) według dawnych przepisów austrjackich
do końca r. 1927

art. 5 ustawy o kwalifikacjach i rozporządzenia: z dnia 29 stycznia 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 9, poz. 68), z dnia 9 października 1924 r. (§ 34) (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 18, poz. 185) i z dnia 23 maja 1927 r. (Dz. U. Rz. P., Nr. 54, poz. 481).

8. B. Polska Rządowa Komisja Egzaminacyjna (dla muzyki i śpiewu) w Krakowie,
w czasie od 1 czerwca 1919 r. do 15 czerwca 1922 r.
art. 5 ustawy o kwalifikacjach.

9. Kursy robót ręcznych w Warszawie
w latach 1920/21 — 1923/24,
(od r. 1923/24 przekształcone na Państwowy Instytut Robót Ręcznych)
art. 5 ustawy o kwalifikacjach i zarządzenia: z dnia 23 marca 1920 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 11, poz. 79) i z dnia 31 maja 1924 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 16, poz. 160).

10. Kursy Wychowania Fizycznego w Warszawie
z r. 1921/22
art. 5 ustawy o kwalifikacjach.

II.

SPRAWA DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH.

1. Okres 1918—1928 r.

Odrębnem od poprzedniego, ale z niem związanem i nie mniej ważnem w okresie przejściowym, zagadnieniem była sprawa dokształcania niekwalifikowanych nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich. Braki w stanie i poziomie kwalifikacyj nauczycieli szkół średnich były tak znaczne, jak o tem szerzej wspomniano w poprzednich rozdziałach, że nie można było przechodzić nad niemi do porządku dziennego. Różne sposoby dokształcania nauczycieli miały za zadanie zmniejszyć te braki, a więc: kursy krótsze i dłuższe, instruktoraty i ośrodki instrukcyjne, pracownie i specjalne wydawnictwa. Wszystkie te sposoby i środki dokształcania rozwijały się w miarę możliwości finansowych, to też w pewnych okresach trudności finansowych w Państwie dokształcanie ulegało mniejszemu lub większemu zwężeniu.

Jako niewątpliwy fakt o dużem znaczeniu dla tej sprawy należy wymienić przedewszystkiem działalność b. Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, który (poza organizowa-

nemi studjami pedagogicznemi) zorganizował w czasie od r. 1919 do 1925 trzyletnie kursy naukowe: z jęz. polskiego (dwa), z matematyki (jeden) i z geografji (jeden). W okresie większego zapotrzebowania sił nauczycielskich oraz konieczności podniesienia stanu kwalifikacyj zastępowały one skutecznie właściwe studja uniwersyteckie i pod względem rzeczowym i pod względem uprawnień formalnych. Przy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego istniały kursy o programie czteroletnim z jęz. polskiego, z matematyki, z biologji i z geografji. Z inicjatywy prywatnej działał w Łodzi Instytut Nauczycielski również w kierunku dokształcania nauczycieli i szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, przedewszystkiem pod względem metodyki poszczególnych przedmiotów.

Krótsze dokształcające kursy były to przedewszystkiem kursy wakacyjne, urządzane przez Ministerstwo (bezpośrednio lub pośrednio przez udzielanie funduszów) prawie każdego roku (oprócz r. 1924 i 1926 z powodu braku odpowiednich kredytów). Głównym ich celem było ułatwienie przygotowania się do egzaminu nauczycielskiego uproszczonego. Nadto odbywały się w ciągu roku szkolnego kursy o charakterze dydaktycznym.

Dla dokształcania nauczycieli szkół średnich działała również w omawianym okresie pewna liczba instruktorów ministerjalnych i okręgowych oraz kilka t. zw. ośrodków instrukcyjnych (np. w zakresie fizyki w Krakowie, w zakresie fizyki, chemji i robót ręcznych we Lwowie, w zakresie przyrodoznawstwa i fizyki w Wilnie).

Pracownie, istniejące przy Ministerstwie, stworzyły odpowiednie środki naukowe w dziedzinie poszczególnych przedmiotów (jęz. polski, biologja, geografja) i, organizując bądź wykłady i ćwiczenia, bądź prace naukowo-dydaktyczne, udzielały pomocy nauczycielom, przygotowującym się do egzaminów lub pracującym naukowo. Pracownie udzielały też pomocy szkołom oraz informacyj opiekunom zbiorów szkolnych i producentom co do produkcji pomocy szkolnych. Dokształcaniu służyły też bibljoteki pedagogiczne: ministerjalna i w Okręgach Szkolnych.

Wreszcie dużą pomocą w pracy nad dokształcaniem się nauczycielstwa były wydawnictwa Ministerstwa o charakterze me-

todycznym. W tym zakresie wydano: Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego, takież Wskazówki do nauczania filologji klasycznej, podręcznik metodyczny dla nauczycieli przyrody, protokóły lekcyj przyrodoznawstwa, książkę omawiającą wycieczki geograficzne w szkole średniej, monografje dydaktyczne Pracowni biologicznej i geograficznej, nadto wymienić należy niektóre wydawnictwa b. Komisji Pedagogicznej przy Ministerstwie, jak Dydaktyka jęz. niemieckiego, Fizyka i Chemja w Szkole i in.

2. Obecne podstawy dokształcania nauczycieli szkół średnich.

Powyższy rzut oka na przeszłość stwierdza, że dokształcanie w okresie 1918—1928 miało przedewszystkiem na celu przyjście z pomocą nauczycielom szkół średnich, nie posiadających wymaganych kwalifikacyj naukowych. Był to prawdziwy okres przejściowy szkolnictwa średniego, a w tym okresie była to jedna z najpilniejszych potrzeb. Dziś, oczywiście, potrzeba ta prawie już nie istnieje. Dlatego też obecne podstawy dokształcania nauczycieli szkół średnich są inne. Zostały one określone w specjalnem zarządzeniu Ministerstwa [1], które, wezwawszy Kuratorja Okręgów Szkolnych do żywszego zajęcia się sprawą dokształcania nauczycieli szkół średnich, zamierza, co następuje: 1) „w najbliższym czasie dać możność przeszkolenia wszystkim nauczycielom, którzy tego potrzebują i którzy dotychczasowemi wynikami pracy nie osiągają potrzebnego poziomu", 2) „prowadzić stałą pracę w kierunku dalszego kształcenia wszystkich nauczycieli, którzy odczuwają, że szybki postęp nauki i metod wychowawczych oraz dydaktycznych wymaga stałej pracy nad sobą dla utrzymania się na wysokości aktualnych wymagań".

W tak ujętych dzisiaj podstawach dokształcania nauczycieli szkół średnich podkreślono potrzebę dokształcania się każdego nauczyciela (a więc i posiadającego formalne kwalifikacje), zarówno pod względem naukowym, jak i wychowawczym.

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 4, poz. 43.

Dla tak szeroko pojętych celów dokształcania wszystkich nauczycieli szkół średnich działają: instruktorzy ministerjalni, kursy metodyczne — organizowane w ciągu roku szkolnego, kursy wakacyjne, konferencje w sprawach wychowawczych, pedagogiczne kursy nauczycielskie, nadto zapowiedziana jest działalność ognisk metodycznych.

Instruktorzy ministerjalni do poszczególnych przedmiotów są powoływani z pośród nauczycieli w związku z akcją nad podnoszeniem poziomu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących; są oni fachowymi doradcami Ministerstwa i pomocnikami w organizowaniu tej akcji. Poza innemi zadaniami — w zakresie dokształcania nauczycieli — w szczególności zadaniem ich jest: badanie stanu nauczania danego przedmiotu w szkołach średnich i opracowywanie w związku z tem planów pracy, zmierzających do podniesienia poziomu nauczania przedmiotu, czuwanie, aby we wszystkich szkołach były organizowane niezbędne pracownie, a gabinety i bibljoteki odpowiednio zasilane, oraz współorganizowanie z Kuratorjami Okręgów Szkolnych t. zw. ognisk metodycznych (o których niżej). Działalność instruktorów ministerjalnych rozciąga się na wszystkie Okręgi Szkolne.

W ciągu roku szkolnego odbywają się kursy (lub krótsze konferencje) metodyczne dla nauczycieli jednego przedmiotu. Składają się one z wykładów, dyskusyj i ewentualnych ćwiczeń uczestników kursu i obejmują większy lub mniejszy całokształt zagadnień metodycznych, związanych z nauczaniem danego przedmiotu, co też jest ilustrowane szeregiem pokazowych lekcyj. Nadto w program kursów zawsze wchodzą wykłady z psychologji wychowawczej. Czas trwania ich jest rozmaity — od tygodnia do dwóch, konferencje zaś metodyczne są jedno- lub dwudniowe.

Kursy wakacyjne mają na celu rozszerzenie i pogłębienie przygotowania naukowego, poświęcone są wprawdzie tematom ściśle naukowym, ale nawiązują też do pracy szkolnej nauczyciela, zwracając uwagę na te dziedziny wiedzy, których dokładna znajomość ważna jest w praktyce szkolnej. Doświadczenia, poczynione po tak przeprowadzonych kursach wakacyjnych po raz pierwszy w r. 1929, wpływają na wprowadzenie pewnych zmian programo-

wych na kursach w najbliższych latach: zmiany te dotyczyć będą przedewszystkiem tego, że programy kursów mają więcej być zbliżone do pracy szkolnej nauczycieli, mają też uwzględniać zagadnienia metodyczne danego przedmiotu, nadto wszystkie kursy wakacyjne uwzględnią również cykl wykładów z psychologji wychowawczej.

Oprócz wymienionych sposobów dokształcania nauczycieli pod względem naukowym i metodycznym zapowiedziane jest jeszcze organizowanie t. zw. ognisk metodycznych, które mają powstawać dla poszczególnych przedmiotów w różnych szkołach średnich, gdzie są do tego odpowiednie warunki, a więc przedewszystkiem: odpowiedni nauczyciel-specjalista przedmiotu, dobrze zorganizowana praca wychowawcza oraz dostateczne warunki lokalowe. Zorganizowane w takich okolicznościach ognisko metodyczne w zakresie danego przedmiotu miałoby za zadanie promieniowanie na kilkanaście innych najbliższych szkół przez oddziaływanie na nauczycieli tego samego przedmiotu, a w tych szkołach pracujących, zapomocą lekcyj pokazowych, konferencyj naukowych i metodycznych i t. p.

Wymienione środki i sposoby służą dokształcaniu pod względem naukowym, natomiast dokształcaniu nauczycielstwa (nauczycieli i dyrektorów) szkół średnich pod względem wychowawczym służą obecnie organizowane 2—3-godzinne konferencje i dłuższe — kilkutygodniowe kursy pedagogiczne. Konferencje dotyczą przedewszystkiem zagadnień: a) związanych z poznaniem psychiki ucznia, b) związanych z wychowaniem państwowem i obywatelskiem. Kursy pedagogiczne (obecnie pięciotygodniowe) obejmują zagadnienia: a) z higjeny szkolnej, b) psychologji wychowawczej, c) wychowania państwowego i obywatelskiego, d) zagadnienia, dotyczące organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły.

* * *

Rzut oka wstecz.

Nasuwa się pytanie, czy omówiona wyżej organizacja kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce i obecne podstawy sprawy dokształcania nauczycieli czynnych tworzą wystarczające wa-

runki dla tak ważnego zagadnienia. Trzeba stwierdzić, że zagadnienie to — bez szkodliwych wstrząśnień w okresie przejściowym— zostało oparte na wyczuciu potrzeb szkoły polskiej i nowych zdobyczach pedagogicznych. Jest to, oczywiście, zdrowa podstawa sprawy.

Z drugiej strony, stojąc na stanowisku, że szkoła jest instytucją żywą, którą należy chronić od kostnienia i szablonowej rutyny, i w tem tak niesłychanie ważnem zagadnieniu dla szkoły, jak organizacja kształcenia nauczycieli, omówionych podstaw tej organizacji nie można uważać za niewzruszony kanon. Tem bardziej, że już rodzą się około tej sprawy pewne wątpliwości. Omówienie ich, znacznie wychodzące poza ramy niniejszej publikacji, nastąpi osobno.

Dr. Kazimierz Zbierski.

DWULETNIE SEMINARJUM NAUCZYCIELSKIE W ANGLJI

W Anglji są 2 typy seminarjów nauczycielskich: 4-letnie seminarja nauczycielskie (University Training Department), będące częścią składową uniwersytetów, i 2-letnie seminarja nauczycielskie (Training Colleges). Trzy pierwsze lata seminarjum uniwersyteckiego są ogólnokształcące. Podczas tych 3-ch lat kandydat na nauczyciela jest poprostu studentem, który zdobywa naukowy stopień uniwersytecki, czwarty rok poświęcony jest na studja pedagogiczne.

Chociaż normalny kurs nauk w seminarjum uniwersyteckiem jest dwuletni, to jednak dla niektórych kandydatów trwa krócej. I tak trwa rok: 1) dla słuchaczy, posiadających naukowy stopień uniwersytecki, 2) dla czynnych wykwalifikowanych nauczycieli, którzy jednak nie przeszli przez seminarjum, 3) dla nauczycieli z wyszkoleniem seminarjalnem, którzy po 3 latach praktyki chcą znów uzupełnić swoje wykształcenie.

Pierwsi poświęcają przeważnie czas na teorję i praktykę nauczycielską, tem samem przygotowują się do egzaminu na uniwersytecki dyplom nauczycielski (Teacher's Diploma), drudzy dokształcają się przeważnie w przedmiotach ogólnych i pogłębiają swą wiedzę zawodową, wreszcie trzeci przygotowują się najczęściej do egzaminu naukowego na uniwersytecie. Są w niektórych seminarjach i słuchacze, którzy wchodzą do seminarjum na lat 4. Właściwie przez 3 pierwsze lata korzystają oni tylko z internatu przy seminarjum — są bowiem zwykłymi studentami uniwersytetu. Przez 4-ty rok otrzymują wykształcenie zawodowe całkowicie lub częściowo w seminarjum. Najczęściej ta kategorja słuchaczy seminarjum zdaje na uniwersytecki dyplom nauczycielski, są jednak

i tacy, którzy poprzestają na zwykłym egzaminie na nauczyciela szkół elementarnych (Teacher's Certificate).

Widzimy więc, że 2-letnie seminarja nauczycielskie w Anglji spełniają bardzo różnorodne zadania: przygotowują wykwalifikowanych nauczycieli, dokształcają ich, pomagają im zdobywać stopnie uniwersyteckie, ludziom, posiadającym egzamin naukowy, ułatwiają wykształcenie pedagogiczne. Dla nas, przyzwyczajonych do tego, że najczęściej każdy typ szkoły ma swoje odrębne zadania, ta różnorodność jest poprostu oszałamiająca. To, że seminarja mają prawo mieć słuchaczy 4-letnich, że ci słuchacze uczęszczają do uniwersytetu, że w seminarjum przygotowują się całkowicie lub częściowo na dyplom nauczycielski, zbliża ogromnie seminarja do uniwersytetów. Nauczycielstwo seminarjum musi śledzić za wymaganiami uniwersytetów, interesować się tem, co się dzieje szczególniej w uniwersyteckich seminarjach nauczycielskich, co oczywiście nie jest bez korzyści i dla nauczyciela seminarjalnego i dla poziomu samych zakładów. Obecnie to zetknięcie 2-letnich seminarjów nauczycielskich z uniwersytetami będzie jeszcze częstsze i bliższe. Do tej pory nieledwie, bo jeszcze w 1929 r., określenie warunków egzaminu na świadectwo nauczycielskie i prowadzenie tego egzaminu należało do Board of Education. Od 1930 r. egzamin teoretyczny przechodzi do uniwersytetów, Board of Education zostawił sobie tylko egzamin praktyczny, który, jak i poprzednio, będzie nadal prowadził przez swoich wizytatorów. Sprawa zrzeczenia się przez Board of Education egzaminów na świadectwo nauczycielskie na rzecz uniwersytetów i seminarjów była już dość dawno aktualna. W 1926 r. przewodniczący Board of Education zwołał konferencję, złożoną z przedstawicieli uniwersytetów, seminarjów, władz lokalnych i osób, interesujących się sprawą kształcenia nauczycieli, dla omówienia współdziałania uniwersytetów z seminarjami nauczycielskiemi. Konferencja wyłoniła komisję, która opracowała projekt prowadzenia egzaminów przez uniwersytety i seminarja łącznie.

Kraj został podzielony na mniej więcej równe obwody geograficzne. Uniwersytetowi w każdym obwodzie przydzielono wszystkie, znajdujące się w tym okręgu, seminarja. Delegacja, złożona

z przedstawicieli danego uniwersytetu i należących do niego seminarjów, stanowi ciało egzaminacyjne, które jednocześnie wydaje też przepisy egzaminacyjne. Ponieważ w Anglji Board of Education nie wydaje obowiązujących programów, przepisy egzaminacyjne, zawierające materjał, z którego kandydaci są egzaminowani, stanowią ramowy program dla szkół, przygotowujących do tego egzaminu. Przez należenie do delegacyj egzaminacyjnych seminarja uzyskały wpływ bezpośrednio na programy w tych zakładach. Teraz te programy w każdym okręgu mogą być inne, dostosowane do warunków miejscowych; inicjatywa wybitniejszych jednostek ma szerokie pole do działania. Decyzja Board of Education jest właśnie wyrazem tego dążenia, tak charakterystycznego dla szkolnictwa angielskiego, dostosowania szkoły do potrzeb otaczającego środowiska. W Anglji wychodzi się z tego założenia, że trzeba w swoisty sposób kształcić nauczycieli, żeby oni znów mogli w odpowiedni sposób kształcić powierzone sobie dzieci: pomagać im wrastać w to środowisko, w którem upływa ich życie. Komitet rozumiał jednak, że takie zróżniczkowanie łatwo może doprowadzić do chaosu, spowodować nierówny poziom wykształcenia nauczycieli w różnych częściach kraju. Dla zapewnienia jednego poziomu przy wszystkich mogących zachodzić różnicach, a stąd uznawania świadectw, pochodzących z różnych okręgów, jako jednakowo ważnych w całem państwie, komitet zaproponował utworzenie przy Board of Education centralnego ciała doradczego, mającego za zadanie czuwanie nad jakością egzaminów w całym kraju. Oczywiście, Board of Education zachował sobie prawo stwierdzania przez wizytatorów skuteczności pracy w seminarjach nauczycielskich.

Jednakowe dla wszystkich seminarjów są więc obecnie tylko przepisy, tyczące się seminarjów nauczycielskich, z roku 1926 (Regulations for the Training of Teachers, 1926), regulujące warunki przyjmowania uczniów, ich przygotowanie, warunki, pod któremi mogą być udzielone szkole rządowe subsydja (grant), wysokość tych opłat, liczbę lat nauki. O programie mówi się w tych przepisach tylko tyle, że ma zawierać systematyczną naukę

zasad i praktyki nauczania i że praktyka w szkole elementarnej ma trwać przynajmniej 12 tygodni.

Przyjęty może być do seminarjum kandydat, który:

1) w pierwszym dniu danego roku szkolnego ma powyżej lat 18-stu, lub powyżej 17-stu, jeżeli wstępuje do seminarjum na lat 4, aby zdobyć także stopień uniwersytecki;

2) pomyślnie złoży Pierwszy egzamin (First Examination) lub jakiś inny uznany za równoważny;

3) ma dobry charakter, przypuszczalnie zdolność do zawodu nauczycielskiego, zdrowie i fizyczną zdolność do nauczania;

4) jest brytyjskim obywatelem;

5) podpisze deklarację, że skończy seminarjum i będzie pracował w szkole uznanej przez Board of Education.

Za normalne przygotowanie uznany więc jest pobyt w szkole średniej, zakończony tak zw. Pierwszym egzaminem. Ponieważ Pierwszy egzamin zdaje młodzież mniej więcej w wieku lat 16-stu — 17-stu, przeto do wejścia do seminarjum pozostaje lat 2, które jakoś spędzić trzeba. Opinja publiczna, wyrażona w Raporcie Komitetu, powołanego do zastanowienia się nad sprawą kształcenia nauczycieli (Report of the Departmental Committee on the Training of Teachers for Public Elementary Schools, 1925), domaga się pozostania przez kandydata na nauczyciela w szkole średniej do chwili wstąpienia do seminarjum. Chociaż Board of Education, zresztą zgodnie z opinją komitetu, nie uznał za możliwe już teraz wymagać spełnienia tego warunku, to jednak ten postulat popiera. Niektóre seminarja dają pierwszeństwo tym kandydatom, którzy przeszli przez całą szkołę średnią. Pozostały jednak jeszcze inne drogi przygotowania się do seminarjum lub spędzenia czasu między Pierwszym egzaminem, a terminem wstąpienia do seminarjum. Według § 23 Postanowień dla seminarjów z 1926 r. utrzymane jeszcze zostają instytucje studentów - nauczycieli i uczniów - nauczycieli. Studenci - nauczyciele to młodzież, która do lat 17-stu uczęszczała normalnie do szkoły średniej i zdała „Pierwszy egzamin lub inny równoważny", po ukończeniu zaś lat 17-stu zajmuje się nauczaniem w szkole powszechnej, jednocześnie jednak w pewne oznaczone dni i godziny chodzi na

lekcje do swej dawnej szkoły. Uczniowie - nauczyciele to zdolniejsi uczniowie szkół elementarnych, którzy po ukończeniu lat 16-stu pracują w szkole jako siły pomocnicze, jednocześnie ucząc się w szkole specjalnie dla nich stworzonej (Pupil Teacher Centre), zbliżonej swoim programem do szkoły średniej. Na wsi, gdzie organizowanie takich szkół jest niemożliwe, douczaniem uczniów - nauczycieli zajmują się kierownicy szkół. Obecnie jednak dokonywa się w Anglji zanik szkół specjalnych dla uczniów-nauczycieli, które przekształcają się w szkoły średnie. Do 1929 r. Board of Education prowadził dla uczniów - nauczycieli egzamin, uprawniający do wstąpienia do seminarjum (Preliminary Examination for Teachers). Od tego terminu egzamin jest zniesiony. Instytucja ucznia - nauczyciela utrzymuje się jeszcze na wsi.

Dalsze szczegóły organizacyjne dwuletnich seminarjów nauczycielskich rozpatrzę na konkretnym przykładzie Furzedown Training College, które zwiedzałam.

Furzedown Training College położone jest na przedmieściu Streatham, przy ulicy Streatham Park, S. W. 17 w Londynie. Utrzymywane jest przez władzę lokalną, to znaczy hrabstwo Londynu pokrywa koszty, związane z utrzymaniem seminarjum, a od władzy centralnej otrzymuje bezpośrednio subsydjum. Seminarjum mieści się w nowym pięknym gmachu i kilku mniejszych budynkach, położonych w ogrodzie o przestrzeni 9 akrów.

W seminarjum jest 250 uczennic, w tem 100 przychodnich, 150 internatek. Uczennice przyjmowane są na zasadach obowiązujących ogólnie, pierwszeństwo mają jednak te kandydatki, które przeszły przez całą szkołę średnią. Normalny jest kurs 2-letni, są jednak prowadzone kursy jednoroczne, a są też uczennice, które wchodzą do seminarjum na lat 4. Podobnie jak i w innych seminarjach, są 2 typy uczennic: nieliczna garstka tych, na które Board of Education nie płaci zapomogi, i znakomita większość, na które łoży państwo i hrabstwo. Pierwsze (Private student) płacą 40 f. s. za naukę i 80 f. s. za utrzymanie, t. j. tyle, na ile obliczony jest koszt nauki i utrzymania uczennicy. Do tej kategorji uczennic nie stosują się dwa ostatnie punkty przepisów o przyjmowaniu kandydatek do seminarjum. Uczennice, pocho-

dzące z Londynu, nie płacą nic za naukę, za internat płacą 40 f. s., jeżeli są uczennicami kursu 2-letniego, po 60 f. s. za 3 pierwsze lata studjów uniwersyteckich, 40 f. s. za ostatni rok przygotowania zawodowego. Stypendystki nie płacą za internat, chyba że zarobki ich rodziców pozwalają na pobieranie pewnej kwoty, która wtedy jest obliczana według zatwierdzonej skali. Uczennice z poza Londynu płacą za naukę 20 f. s., za internat tak samo, jak i uczennice, pochodzące z Londynu. Uczennice przychodnie otrzymują od Board of Education roczną zapomogę na utrzymanie w sumie około 20 f. s., które są płatne przez hrabstwo co tercjał, w zależności od postępów uczennicy, jej zachowania się oraz punktualnego uczęszczania do szkoły. Uczennice przychodnie, pochodzące z Londynu, mogą prócz tego ubiegać się o stypendjum od hrabstwa (Senior Teachers Scholarship), które nie może jednak wynosić więcej niż zapomoga Board of Education. W sumie uczennica przychodnia może korzystać z bezpłatnej nauki i stypendjum w kwocie 40 f. s., a uczennica internatka z bezpłatnej nauki i bezpłatnego internatu. W nawiasie muszę nadmienić, że zapomogi Board of Education dla chłopców są zawsze większe niż dla dziewcząt. Furzedown College jest przydzielone do okręgu egzaminacyjnego Londyńskiego Kings College'u. Każda uczennica, mająca zdawać egzamin nauczycielski, musi zarejestrować się w uniwersytecie do 31 stycznia tego roku szkolnego, w którym wstąpiła do seminarjum i wpłacić na koszt egzaminu 2 f. s. 10 s.

Kurs nauk dla uczennic, pozostających w seminarjum dwa lata, dzieli się na dwie części: ogólnokształcącą i zawodową. Na część zawodową składa się: 1) teorja i praktyka wychowania, 2) higjena, 3) wychowanie fizyczne, na część ogólnokształcącą: religja, język angielski, geografja, historja, język francuski, przyroda, muzyka, śpiew, rysunki, roboty. Przedmioty z pierwszej części są obowiązkowe dla wszystkich uczennic. Dla teorji i praktyki nauczania obecne przepisy egzaminacyjne, powtarzając za dawnemi, przewidują trzy odrębne rodzaje wyszkolenia: A — odpowiednie dla tych uczennic, które chcą poświęcić się pracy nad dziećmi starszemi, powyżej lat 11; B — dla tych, które zamie-

rzają pracować z dziećmi od lat 7 do 14; C — przygotowujące do pracy z dziećmi do lat 11, a nawet i w przedszkolu, o ile przy seminarjum jest przedszkole (Nursery School). W Furzedown College jest prowadzony kurs A i C. Jeżeli chodzi o przedmioty ogólnokształcące, to przepisy egzaminacyjne z 1930 r., powtarzając znów za dawnemi, dzielą je na trzy grupy:

A — język angielski (kurs zwykły albo rozszerzony), historja (Z albo R), geografja (Z albo R), matematyka (Z albo R), przyroda (Z albo R), język obcy (R);

B — muzyka (Z albo R), rysunki (Z albo R), szycie i roboty (Z albo R), gospodarstwo domowe (dla kobiet R), ogrodnictwo (R) i roboty ręczne (dla mężczyzn Z albo R);

C — religja (Z albo R).

Kurs nauk w seminarjum, według przepisów, musi zawierać przynajmniej cztery przedmioty wybrane w sposób następujący: z grupy *A* język angielski i drugi jakiś przedmiot, z grupy *B* jeden przedmiot, z grup *A* albo *B* dowolnie jeszcze jeden przedmiot. Jeżeli żaden przedmiot nie jest wybrany w rozszerzonym zakresie, to do tych czterech należy jeszcze koniecznie dołączyć piąty przedmiot. Za pozwoleniem władz szkolnych można studjować więcej niż jeden przedmiot w rozszerzonym zakresie, można również uczyć się więcej niż pięciu przedmiotów pod warunkiem, że delegacja egzaminuje najwyżej z sześciu przedmiotów. Religja jest przedmiotem dodatkowym i zupełnie dowolnym.

Jak widać z rozkładu godzin w Furzedown College'u taki lub inny wybór przedmiotów jest bardzo uzależniony od rodzaju pracy z dziećmi, do jakiej się uczennica przygotowuje. W Furzedown College'u mniej więcej 100 uczennic przygotowuje się do pracy w oddziałach młodszych, 150 do oddziałów starszych. Plan zajęć dla jednych i dla drugich jest odmienny. Naprzykład, w planie zajęć dla uczennic, przygotowujących się do uczenia dzieci młodszych, niema języka francuskiego, jest metodyka arytmetyki, ale niema matematyki i t. d. W całym planie zajęć r. b. (1929) niema ani fizyki, ani chemji, ani zoologji jako osobnego przedmiotu. Jest tylko dla kursu A biologja, dla kursu C opisowa nauka przyrody, tak zw. „nature study". Pracownia biologiczna

jest, ale w porównaniu ze wspaniałością gmachu — bardzo skromna i mało przystosowana do jakichkolwiek ćwiczeń samodzielnych uczennic. Gdy dziwiłam się temu, że seminarzystka wybiera sobie niektóre przedmioty, a będzie uczyła prawdopodobnie wszystkich w szkole elementarnej, odpowiedziano mi, że opanowanie jednakowe wszystkich przedmiotów i tak jest niemożliwe, że przecież dziewczyna musi mieć czas na to, by w naturalny sposób rosnąć i rozwijać się. Nie można nie przyznać dużej słuszności tym argumentom. Na pedagogiczne przedmioty poświęcona jest w Furzedown College niewielka liczba godzin, bo około trzech godzin tygodniowo. Program podany przez komisję egzaminacyjną zawiera tylko główne wytyczne. Dla grupy seminarjów przydzielonych do King's College'u, a więc i dla Furzedown College, brzmi on jak następuje:

a) Znaczenie i cele wychowania.
b) Ogólny kurs elementarnej psychologji ze specjalnym naciskiem na problemy, mające znaczenie dla wychowania.
c) Szkoła:
   1. jej organizacja i program,
   2. jej miejsce w całokształcie angielskiego systemu wychowawczego.
d) Do wyboru:
   1. albo przestudjowanie dzieła jakiegoś klasyka pedagogicznego, np. wybranych rozdziałów z Republiki Platona,
   2. albo praca oryginalna na jakiś temat związany z wychowaniem.

Każdy nauczyciel ma w tych granicach ogromną swobodę układania swojego własnego programu. Każdy może przedewszystkiem położyć nacisk na to, co umie najlepiej. W Furzedown College, jak mi mówiono, największy nacisk położony jest na psychologję, bo nauczycielka pracuje specjalnie w tym kierunku. Pracowni psychologicznej niema, nie widziałam również żadnych pomocy do psychologji. Metodyka dla kandydatek na nauczycielki do starszych oddziałów prowadzona jest przez nauczycielki przedmiotowe, metodyka dla kursu C prowadzona jest przez jedną

nauczycielkę, oprócz metodyki arytmetyki, którą prowadzi specjalistka. W przepisach egzaminacyjnych mamy w głównych zarysach program tego kursu.

Specjalny kurs C:

a) Ewolucja i postęp w metodach nauczania małych dzieci.
b) Stan obecny. Metody indywidualne w różnych rodzajach szkół, np. w szkołach Montessori, przedszkolach (Nursery School), szkołach miejskich, szkołach wiejskich.
c) Fizyczny i psychiczny rozwój małego dziecka z uwzględnieniem zagadnienia, jak postępować z różnemi typami dzieci, obserwowanemi w klasie.
d) Materjał i metody nauczania odpowiednie dla dzieci w różnych fazach rozwojowych do lat 11.

Praktykę odbywają uczennice w szkole ćwiczeń przy seminarjum Furzedown Demonstration School i w pięciu innych szkołach, ściśle związanych z seminarjum i liczących się też jako jego ćwiczeniówki. Furzedown Demonstration School jest położona w bliskości seminarjum w dość dużym ogrodzie. Jest zbudowana niedawno, jak i całe seminarjum. Składa się z kilku pawilonów parterowych. Wzdłuż podłużnych ścian pawilonów biegną płytkie, otwarte werendki, ściany te są całe złożone z szerokich drzwi oszklonych, tak że po otwarciu ich klasa zamienia się właściwie w werendę, a dzieci uczą się na otwartem powietrzu. W ogrodzie mają dzieci swoje zagonki i mały piec do wypalania gliny. W szkole jest kilka warsztatów tkackich, na których starsze dziewczynki uczą się tkania. W szkole stosowana jest dość szeroko, szczególniej w młodszych oddziałach, metoda pracy indywidualnej. Seminarzystki hospitują w tych szkołach ćwiczeń i mają tam lekcje. Na hospitacje przeznacza się w Furzedown College 2 godziny tygodniowo na kursie I, 3 godziny na kursie II, ale hospitacja odbywa się jednym ciągiem. Lekcje prowadzi albo nauczycielka seminarjum, albo uczennica, rzadko nauczycielka ćwiczeniówki. Następnie lekcje są bardzo szczegółowo analizowane. Lekcje w szkole prowadzą uczennice przez dłuższy okres czasu, a mianowicie:

I kurs	w listopadzie	po 2 tyg.
	podczas wakacyj wielkich	„ 1 „
	w czerwcu	„ 3 „
II kurs	we wrześniu	„ 2 „
	w lutym	„ 2 „

Podczas praktyki w szkołach lekcyj w seminarjum niema. Praktyka jest kierowana przez nauczycielki z seminarjum. Przed okresem praktyki uczennice dostają rozkład zajęć w szkole, do której są przeznaczone, z wykazem materjału, który już został przerobiony. Uczennice mogą sobie wybierać oddziały, z tem jednak zastrzeżeniem, że te, które przygotowują się do nauczania małych dzieci, muszą pracować w oddziałach młodszych. Rozkład materjału i konspekty omawiają z nauczycielkami seminaryjnemi. Na każdą poszczególną lekcję uczennica przygotowuje konspekt — zeszyt z konspektami ma przy sobie podczas praktyki. Każda praktykantka ma dwie lekcje dziennie wolne — na lekcjach tych tylko siedzi i obserwuje pracę nauczycielki oddziałowej. Naogół nauczycielka oddziałowa nie bywa na lekcjach uczennicy, pozostawia ją samą, aby czuła swoją odpowiedzialność za podjętą pracę. Kierowniczka bywa też na lekcjach rzadko. Uczennice są wizytowane przez nauczycielki seminarjum, które w jednym okresie wizytują czasem do 10 lekcyj uczennicy. Nauczycielka, która przyjdzie do szkoły, jest nietylko na lekcji ze swojej specjalności, ale i na innych, które są w tym dniu.

Każda praktykantka ma specjalną kartę, na której nauczycielka notuje, na jakiej lekcji była i jakie uwagi nasunęła jej lekcja praktykantki. Z tych kart, które przeglądałam, będąc na praktyce uczennic, widać, że różne uczennice, prawdopodobnie z różnych przyczyn, są wizytowane niejednakowo. Jedne miały już prawie dwie karty zapełnione, gdy tymczasem inne były wizytowane np. tylko trzy razy. Po skończeniu praktyki szkoła ćwiczeń wysyła do seminarjum opinję o uczennicy. Nie wiem, jak to jest możliwe, wobec tego, że nauczycielka oddziałowa nie jest na lekcjach uczennicy. Wyczuwa się pewien antagonizm między nauczycielkami seminarjum a nauczycielkami szkoły ćwiczeń. Kierowniczka szkoły ćwiczeń mówiła, iż wolałaby, aby praktyka była

w rękach szkoły a nie seminarjum. Nic dziwnego! Praktyka w ten sposób zorganizowana jest całkowitem wchodzeniem jednej instytucji w drugą bez wzajemnej kompensaty. Byłam na kilku lekcjach uczennic. Uderzyła mnie swoboda i pewność siebie, z jaką brały się do lekcji. Naogół lekcje były przeciętne, niewiele odbiegające od przeciętnego szablonu lekcyj próbnych w naszych seminarjach.

Egzamin z praktycznych przedmiotów pozostał przy Board of Education. Odbywa się on w następujący sposób. Wszystkie uczennice, kończące seminarjum, są podzielone na kilka grup odpowiednio do powodzenia swego w nauczaniu. Inspektor asystuje na lekcjach pewnego procentu uczennic z każdej grupy oraz na lekcjach tych wszystkich uczennic, które są zaliczone do wątpliwych. Na podstawie wizytacji i opinji seminarjum wizytator wystawia oceny, które zostają przesłane do Komisji egzaminacyjnej. Ujemna ocena z praktyki pedagogicznej wystarcza już sama do odrzucenia kandydatki. Wizytatorzy z Board of Education w podobny sposób egzaminują jeszcze z wychowania fizycznego.

Internat przy seminarjum, jak już wspomniałam, mieści przeszło 150 uczennic. W głównym gmachu mieszka 47 uczennic. Oprócz gmachu głównego są jeszcze dwa budynki internatowe, z których każdy mieści po 50 uczennic. Każdy z nich tworzy jak gdyby w sobie zamkniętą całość, osobny „home" dla swoich mieszkanek. W każdym są pokoje uczennic, stołowy, bibljoteka, pokoje bawialne, każdy prowadzi gospodarstwo na swoją rękę. Każda internatka ma swój osobny pokoik, ładnie umeblowany. Zamiast łóżka w pokoju stoi tapczan wzorzyście przykryty, co nadaje pokojowi bardziej salonowy charakter. Najbardziej komfortowo wygląda internat w gmachu głównym, gdzie urządzenie wogóle jest bardzo estetyczne; lustrzane szyby, dywany, piękne meble i pełno prześlicznych reprodukcyj malarzy angielskich i włoskich. Olbrzymia sala jadalna mieści internatki i przychodnie, które w przerwie międzylekcyjnej od g. 12^{25} do g. 1^{30} jedzą drugie śniadanie (lekcje w seminarjum trwają od g. 9^{10} do g. 12^{25} i od g. 1^{30} do g. 3^{30}). Podczas lunch'u, na którym byłam, usługiwał cały sztab pokojówek. Przełożona i nauczycielki mają osobny stół na podwyższeniu, tak jak w refektarzach kolegjów

uniwersyteckich w Oxford lub Cambridge. Uczennice, stojąc, czekają na wejście przełożonej i nauczycielek. Po wspólnym śpiewie wszyscy zasiadają do stołu. Przy głównym stole potraw więcej i wykwintniejsze. W innych „home'ach" posiłki odbywają się z mniejszym ceremonjałem.

W ogrodzie seminaryjnym sześć doskonałych kortów tennisowych i place do gier. Kwiatów, a w szczególności róż, całe mnóstwo.

Na stronę wychowawczą nacisk położony duży. Większość nauczycielek mieszka przy seminarjum, co pozwala na częste i bliskie stosunki nauczycielstwa z uczennicami. Cały szereg organizacyj ujmuje życie społeczne uczennic w pewne ramy — największą popularnością, jak mnie zapewniano, cieszy się koło dramatyczne, muzyczne i dyskusyjne. Pewnie, że życie społeczne uczennic w seminarjum angielskiem może się bujnie rozwijać. Przedewszystkiem uczennice mają na nie czas: z jednej strony obowiązane są do uczenia się niewielkiej liczby przedmiotów, z drugiej nie potrzebują troszczyć się o zapewnienie utrzymania sobie, a nieraz i komuś ze swoich najbliższych. Indywidualne zamiłowania mogą w tych warunkach znaleźć najpełniejszy swój wyraz.

Personel, złożony z samych kobiet, ma przeważnie wykształcenie uniwersyteckie. Przeważają dyplomowane uniwersytetu londyńskiego, choć jest reprezentowany także Oxford i Cambridge.

Przejdę teraz do rozpatrzenia pokrótce drugiego seminarjum, już nie utrzymywanego przez Londyn, ale przez zrzeszenie społeczne.

Froebel Educational Institute jest seminarjum stowarzyszenia, noszącego nazwę National Froebel Union and Junior School Association. Jest to stowarzyszenie dawne, bo założone w 1887 r. Celem jego jest szerzenie najwłaściwszych metod nauczania i wychowywania dzieci do lat 12. Stowarzyszenie to utrzymuje cały szereg szkół, urządza kursy wakacyjne, odczyty, konferencje, wydaje pismo „Child Life" (Życie dziecka), posiada własną komisję egzaminacyjną dla nauczycieli i t. d. Froebel Institute przygotowuje jednocześnie do świadectwa wydawanego przez Froebel

Union i świadectwa Board of Education. Przygotowuje nauczycieli dla dzieci do lat 12. Uczennice dzielą się na dwie sekcje: przygotowujące się do nauczania dzieci a) do lat 8, b) od lat 8 do 12. Różnice w programie polegają przedewszystkiem na odmiennej praktyce dla obu sekcyj i innem ujęciu przedmiotów pedagogicznych, w każdym wypadku uwzględniających specjalnie wiek dziecka, z którem kandydatka będzie miała do czynienia. Przyjmowane są uczennice tak samo na podstawie regulaminu Board of Education z 1926 r., kurs jednak trwa nie lat dwa, lecz... trzy. I znów dla naszych stosunków fakt dość dziwny. Dla zdobycia umiejętności wychowywania i nauczania małych dzieci trzeba poświęcić więcej czasu, niż dla nauczania starszych. Czyż to nie chlubnie świadczy o zrozumieniu przez Froebel Union wagi wczesnego dziecięctwa dla pomyślnego rozwoju człowieka!

Froebel Institute mieści się na jednem z przedmieść Londynu, a mianowicie na Rochampton Lane, S. W. 15. Położone jest w parku o przestrzeni 33 akrów. Całość robi wrażenie nie szkoły, ale jakiegoś zaczarowanego zakątka. Wierzyć się nie chce, że przed niecałą godziną było się w centrum wielomiljonowego miasta, jednego z najruchliwszych w świecie. Wchodzi się do rozległego parku, gdzie jedna grupa drzew jest starsza i okazalsza od drugiej. Po paru minutach staje się przed okazałym domem, prawdopodobnie jakimś dawnym pałacem. Prawdziwa uczta wzrokowa zaczyna się jednak wtedy, gdy po przejściu paru sal znajdujemy się na tarasie domu od strony wnętrza parku. Cały olbrzymi taras jest opleciony kwitnącemi różami różnych barw i odcieni — na tarasie wazony z przepięknemi roślinami. Z tarasu widok na duże jezioro oprawne w zieleń trawników i przepyszne grupy drzew. Z boku aleja różana — jedna długa barwna fala kwiatów. Niewiadomo, na co wprzód spoglądać. W pięknej sali o wielkich szybach lustrzanych, która właśnie wychodzi na taras, zastajemy seminarzystki, przygotowujące się do egzaminu. Jest to bibljoteka, może dawniej jakaś sala balowa Oprócz głównego gmachu jest jeszcze w parku kilka pawilonów W jednym z nich dwie bardzo ładne i dobrze urządzone pracownie przyrodnicze, jedna botaniczna, druga zoologiczna. Chociaż lekcje w seminarjum

już się właściwie skończyły, pracownie jeszcze nie są sprzątnięte. Zastajemy całą masę hodowli, bardzo porządnie prowadzonych, na ścianach szereg prac uczennic i ładnych tablic przyrodniczych. Pokazują nam prace dziewcząt: monografje przyrodnicze w znacznej części oparte na obserwacji, sprawozdania z wycieczek i t. d. Widać odrazu, że przeważa strona opisowa rzeczy i zjawisk. W planie lekcyjnym botanika i zoologja zajmują pokaźną liczbę godzin w pierwszym roku nauczania, bo 7 godzin tygodniowo. Fizyki i chemji jako przedmiotów osobnych niema w planie wcale. Wogóle program ułożony jest w znacznej mierze jedynie pod kątem widzenia przyszłej pracy zawodowej seminarzystki, uwzględnia przedewszystkiem dziecko, które ona będzie uczyła. W każdym przedmiocie nastawienie praktyczne bardzo widoczne. W nauce literatury szeroko uwzględniona literatura dziecięca i opowiadania o dzieciach — nauki języka, jako przedmiotu osobnego, niema. W historji nacisk jest położony na zaznajomienie się z literaturą historyczną, tyczącą się życia człowieka pierwotnego, pochodzenia przedmiotów codziennego użytku, na mity historyczne różnych ludów. Rysunki, śpiew, muzyka, eurytmika zajmują pokaźne miejsce, szczególniej w roku drugim. Roboty postawione bardzo praktycznie. Pracownie dwie: jedna do nauki szycia, druga z warsztatami stolarskiemi. Uczennice robią w pracowni mebelki, jakich będą używać w przedszkolu, zabawki dla dzieci, pomoce naukowe. Na egzamin z robót ręcznych każda z uczennic robi swoją własną wystawę z wszystkich prac, które wykonała w ciągu roku szkolnego. Na drugim roku zaczynają się przedmioty zawodowe: higjena, historja wychowania i hospitacje, w trzecim roku jest psychologja i metodyka. Rozkład bardzo dziwny, jeśli się zważy, że na trzecim kursie skupia się większość praktyki nauczycielskiej. Uczennice praktykują w szeregu szkół wyznaczonych im do praktyki. W podziale seminarjów na okręgi seminarja National Froebel Union nie zostały włączone do żadnego okręgu — narazie egzamin ten został przy Board of Education.

Seminarjum jest bardzo drogie. Nauka za pierwszy rok wynosi 15, w drugim 18, w trzecim 21 gwinei [1] na tercjał, nauka

[1] Gwinea ma 21 szylingów, funt szterl. — 20 szylingów.

i utrzymanie w pierwszym roku 47, w drugim 50, w trzecim 53 gw. na tercjał. Tak jak i w innych seminarjach przez siebie uznanych, Board of Education płaci zapomogi, które jednak stanowią tylko część opłat wyznaczonych. Board of Education płaci za naukę każdej uczennicy 26 f. s. rocznie, na internat 34 f. s., na utrzymanie w domu 20 f. s. A jednak uczennic jest mniej więcej tyleż samo co w Furzedown College'u.

Przedstawiłam pokrótce dwa seminarja, jedno podległe władzom samorządowym, drugie społeczne. Każde z nich swą pracę inaczej ujmuje i inaczej organizuje życie szkolne. Wogóle o każdem seminarjum angielskiem trzebaby mówić osobno. Swoboda, jaką posiada kierownik w układaniu programu zajęć w seminarjum, a nauczyciele w planowaniu swojej pracy, sprawia, że każde seminarjum posiada inną, jemu tylko właściwą fizjonomję. A jednak dotychczasowy stan rzeczy uważany był w Anglji za powodujący zbytnie ujednostajnienie pracy w seminarjach nauczycielskich, krępowanie inicjatywy władz lokalnych i możności rozwojowych, tkwiących w samych seminarjach. Obecnie linja rozwojowa zdaje się być wytknięta: a więc oparcie zakładów kształcących nauczycieli na całkowitym kursie szkoły średniej, ścisła łączność z uniwersytetami, przystosowanie pracy do właściwości regjonalnych, wreszcie umożliwienie nauczycielstwu seminarjów inicjatywy w samem rozwiązywaniu problemu kształcenia nauczycieli.

Oczywiście, znaczy to zwiększenie odpowiedzialności dla nauczycielstwa seminarjów i władz lokalnych, Anglik jednak odpowiedzialności się nie boi, bierze ją na siebie ochoczo, wierząc, że, gdy zechce, to zadaniu podoła.

W. Dzierzbicka.

Warszawa.

Z działalności szkół.

WSPÓŁPRACA SPOŁECZEŃSTWA ZE SZKOŁĄ POWSZECHNĄ[1]

Prawodawstwo polskie przewiduje udział społeczeństwa w administracji szkolnej. Przy władzach państwowych szkolnych II i I instancji działają rady, składające się z przedstawicieli samorządu terytorjalnego, nauczycieli, higjenistów, duchownych różnych wyznań i wybitniejszych działaczy społecznych. Część członków, jako to przedstawiciele nauczycielstwa i samorządu, wchodzi w skład tych rad z wyboru, część zaś jest mianowana przez władze państwowe. Są to Rady Szkolne Okręgowe i Rady Szkolne Powiatowe. Rady Okręgowe mają głos opinjodawczy w kwestji organizacji i administracji szkół wszystkich stopni i rodzajów, z wyjątkiem wyższych. Zakres działania Rad Szkolnych Powiatowych obejmuje tylko szkolnictwo powszechne. Rady Powiatowe opinjują w sprawach sieci szkół publicznych, wydają koncesje na szkoły prywatne, badają potrzeby kulturalne powiatu, zatwierdzają budżety szkół (oprócz uposażenia nauczycieli, które pokrywa Skarb Państwa).

Oprócz Rad Szkolnych Okręgowych i Powiatowych powoływane są na mocy ustaw Dozory Szkolne w gminie i Opieki Szkolne przy każdej publicznej szkole powszechnej.

Skład osobowy i kompetencje tych organów nie są jednakowe na całem terytorjum Rzeczypospolitej, gdyż niejednakowa jest jeszcze organizacja samorządu terytorjalnego na całym obszarze Państwa. W tych częściach kraju, gdzie są gminy małe, jednowioskowe, funkcje Dozoru Szkolnego i Opieki Szkolnej są połączone w jednej organizacji, tam zaś, gdzie są gminy rozległe terytorjalnie, funkcjonują Opieki przy każdej szkole, a jeden Dozór Szkolny na gminę, jako instancja wyższa od Opiek, regulująca sprawy gospodarcze wszystkich szkół w gminie, układająca budżet szkolny gminy i wykonywająca nadzór nad regularną frekwencją

---

[1] Artykuł napisany dla „polskiego numeru" The New Era.

dzieci w szkołach. W tym zakresie Dozór ma kompetencje sądu, gdyż w razie nieuczęszczania dzieci do szkoły bez usprawiedliwionej przyczyny może nakładać na rodziców kary pieniężne lub nawet stosować karę aresztu do dni pięciu — wyroki Dozoru Szkolnego wykonywane są przez władze administracyjne. W skład Dozorów Szkolnych wchodzą przedstawiciele gminy, nauczycielstwa z wyboru i osoby powołane przez Radę Szkolną Powiatową z pośród duchowieństwa różnych wyznań, nauczycieli i działaczy społecznych. Członkowie pełnią swe obowiązki bezpłatnie.

Najniższą jednostką w tak pomyślanych organach społecznych, biorących udział w administracji szkolnictwa powszechnego, jest zatem Opieka Szkolna. Opieki Szkolne (w myśl ustawy z 1920 r.) działają przy wszystkich publicznych szkołach powszechnych. Dotychczasowe obserwacje nad rozwojem tych organizacyj wskazują, że Opieka Szkolna, aczkolwiek najsłabiej uposażona we władzę, jednakże, jako najbliżej szkoły stojąca, bezpośrednio stykająca się z codziennem życiem szkoły, jest bardzo ważnym czynnikiem w rozwoju oświaty ludowej. W skład Opieki Szkolnej wchodzą przedstawiciele rodziców, kierownik szkoły oraz nauczyciel z wyboru Rady Pedagogicznej (w szkołach wieloklasowych). Przewodniczącego Opieki w myśl ustawy powołuje Dozór Szkolny z pośród rodziców dzieci, uczęszczających do szkoły, w praktyce jednak Dozór oddaje swe kompetencje zebraniu rodziców i na przewodniczącego powołuje osobę, wybraną przez rodziców.

W myśl ustawy Opieka składać się winna z 3 do 5 osób.

W szkołach dużych, liczących po kilkaset dzieci, potrzeby życia wyłoniły jeszcze Opieki Klasowe, t. j. delegacje rodziców każdej klasy. Wybory są tu więc dwustopniowe, najpierw rodzice dzieci każdej klasy wybierają Opiekę dla swojej klasy, a potem Opieki Klasowe — Opiekę dla całej szkoły.

Do obowiązków Opieki należy współpraca z kierownikiem i nauczycielami nad rozwojem szkoły pod względem gospodarczym, opieka nad młodzieżą poza szkołą i stosunki z rodzicami we wszelkich sprawach, związanych z dobrem dzieci i szkoły, jak np. wywieranie wpływu na rodziców w sprawach regularnego posyłania dzieci do szkoły, pomoc niezamożnej dziatwie: dostarcza-

nie odzieży, obuwia, książek, zeszytów, organizacja posiłków w szkole i t. d.

W szkołach wiejskich Opieka rozporządza sumami, przewidzianemi w budżecie danej szkoły i ma prawo kontroli sum asygnowanych przez gminę kierownikowi szkoły na wydatki bieżące. Opieki Szkolne w miastach i na wsi mają tę wspólną cechę, że członkowie ich są obywatelami najenergiczniej wyciągającymi fundusze z kasy komunalnej na potrzeby szkolne; radni miejscy i gminni, którzy są członkami Opiek, Dozorów i Rad Szkolnych, są obrońcami budżetów szkolnych w Radach Miejskich i Gminnych. Opieki Szkolne starają się znaleźć pokrycie na różne potrzeby szkolne, nieprzewidziane w budżecie lub przewidziane w niedostatecznej wysokości (to ostatnie zjawisko występuje przeważnie na wsi).

Samoistnem źródłem dochodów Opieki są dobrowolne składki rodziców i różnego rodzaju imprezy, jako to: przedstawienia teatralne, koncerty, zabawy i t. d.

Intensywność i rodzaj działalności poszczególnych Opiek są różne, jak różne są warunki 25 tysięcy szkół, rozsianych na całym obszarze Państwa. Stan zamożności ludności, stan oświaty ogólnej, czas, od jakiego istnieje szkoła w danej miejscowości, tradycje i t. d. — wszystko to bezwątpienia ma wpływ na taką lub inną działalność Opieki, lecz większą rolę odgrywa tu dobór ludzi, a przedewszystkiem umiejętność nauczyciela wciągnięcia rodziców do współpracy ze szkołą.

Nauczycielstwo w Polsce coraz bardziej rozumie, że szkoła może istnieć bez Opieki, ale rozwijać się i spełniać swe zadanie wychowawcze może tylko przy współpracy rodziców.

Dla charakterystyki działalności Opiek należałoby podkreślić, że praca Opiek na wsi jest jeszcze nastawiona głównie w kierunku zaspakajania potrzeb gospodarczych szkoły, budynku szkolnego i jego urządzenia, działalność zaś Opiek w większych miastach jest już w fazie następnej, t. j. opieki nad dzieckiem pod względem fizycznym i moralnym.

W ośrodkach bardziej kulturalnych agendy Opiek Szkolnych

rozszerzały się z roku na rok. W Warszawie rozwój działalności Opiek Szkolnych wymagał już utworzenia przy Radzie Szkolnej specjalnej Komisji (Sekcji), która przy pomocy płatnych funkcjonarjuszów zajęła się zharmonizowaniem działalności poszczególnych Opiek.

Komisja ta na terenie stolicy opłacała w 1928/29 r., jak głosi jej sprawozdanie, 80 instruktorów, zatrudnionych w klubach dziecięcych przy szkołach (świetlice), zorganizowała 300 odczytów dla rodziców przez specjalnie zaangażowanych prelegentów. W odczytach poruszane były tematy wychowawcze, społeczne i higjeniczne. Od 1 lutego 1929 r. zaczęła Komisja Opiek wydawać dla rodziców tygodnik pod nazwą „Świat, Dom i Szkoła". Wreszcie Komisja zakupywała centralnie odzież i obuwie dla dzieci, w ten sposób stała się jakby hurtownią, w której poszczególne Opieki robiły zakupy dla szkół. Rodzice bardzo chętnie kupują odzież za pośrednictwem Opiek, gdyż jest o 50% tańsza od cen rynkowych. Dzieci biedne dostają odzież i obuwie bezpłatnie; w roku sprawozdawczym 1928/29 rozdano ubrań i obuwia za przeszło 100.000 złotych.

W podobny sposób zorganizowana została sprawa dostarczania podręczników szkolnych i materjałów piśmiennych po cenach od 10 do 15% niższych od rynkowych (dziatwa biedna otrzymuje od Opieki przedmioty te bezpłatnie).

We wszystkich szkołach zorganizowane było dożywianie dzieci, posiłek otrzymywany w szkole w zasadzie był płatny, ale 50% dzieci otrzymywało go bezpłatnie.

W ciągu ubiegłych wakacyj podjęła się Komisja tworzenia kolonij wakacyjnych dla uczniów szkół powszechnych (oprócz akcji Tow. Kolonij Letnich). Przeszło 3½ tysiąca dziatwy korzystało z kolonij, a 6 tysięcy z półkolonij.

Komisja nietylko stara się zharmonizować pracę Opiek, nadać jej ogólny kierunek, ale przeprowadza też kontrolę finansową i przychodzi z pomocą finansową Opiekom Szkolnym w dzielnicach biedniejszych, na krańcach miasta; przeciętnie w Warszawie subsydjum Komisji stanowi 40% budżetu Opieki jednej szkoły.

Lucjusz Zapolski.

OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM W GMINIE WIEDEŃSKIEJ

W pracy wychowawczej odczuwamy niejednokrotnie potrzebę należycie zorganizowanej opieki społecznej, zwłaszcza zaś opieki nad dzieckiem, która dla sprawy wychowania ma ogromne znaczenie, aczkolwiek nie wszyscy wychowawcy uświadamiają je sobie i naogół zbyt mało się tą sprawą interesują. Zaryzykuję nawet twierdzenie, że praca wychowawcza da wówczas dopiero należyte rezultaty, kiedy wszędzie rozwinie się i zorganizuje opieka społeczna nad dzieckiem.

W Austrji, a przedewszystkiem w samym Wiedniu, który dokonał wielkiej reformy szkolnictwa, przeprowadzona została również bardzo szeroka organizacja opieki społecznej.

Na czele urzędu opieki społecznej (Wohlfahrtsamt) stanął dr. Juljusz Tandler, profesor uniwersytetu wiedeńskiego.

Organizacja opieki społecznej oparła się na następujących zasadach:

1. Społeczeństwo obowiązane jest pomagać wszystkim potrzebującym.

2. Opieka indywidualna musi być w ścisłym związku z opieką nad rodziną.

3. Najlepszą opieką jest opieka zapobiegawcza.

4. Organizacja opieki społecznej musi stanowić zamkniętą w sobie całość.

Z pierwszych trzech zasad wynika konieczność opieki nad dzieckiem, jako najbardziej potrzebującem jej, najważniejszem ogniwem rodziny, a wreszcie dlatego, że opieka nad dzieckiem jest przedewszystkiem opieką zapobiegającą wielu nieszczęściom społecznym. Z zasady czwartej wynikło scentralizowanie całej opieki nad dzieckiem w jednym posiadającym bardzo szeroki zakres działalności wydziale urzędu opieki społecznej (Jugendamt),

na którego czele stoi dr. Karner. Jugendamt składa się z centrali i wielu oddziałów w różnych punktach miasta. Roztacza on opiekę materjalną, zdrowotną, wychowawczą, a w pewnych wypadkach również i prawną, nad każdem potrzebującem jej dzieckiem.

Możnaby się zapytać: kiedy się ta opieka zaczyna, a kiedy kończy? Odpowiedź na to pytanie musiałaby brzmieć: zaczyna się na długo przed przyjściem dziecka na świat, a kończy się dopiero wówczas, gdy z dziecka wyrośnie dojrzały człowiek, zdolny do pracy zarobkowej.

Pozatem Jugendamt postawił sobie za zadanie wychowywanie rodziców, ponieważ uznał, że opieka nad dzieckiem byłaby tylko pracą połowiczną bez wychowywania dorosłych.

Opiekę nad dzieckiem przed jego urodzeniem wykonywają przedewszystkiem poradnie dla matek, udzielające im wszelkich zdrowotnych wskazówek. Pozatem niezamożne matki, które nie należą do kasy chorych, mogą otrzymywać zasiłki przez cztery tygodnie po urodzeniu dziecka, o ile poprzednio zawczasu poddadzą się badaniom lekarskim, a zwłaszcza oddadzą krew do analizy i w wypadku stwierdzenia choroby leczą się w bezpłatnem ambulatorjum, co ma na celu zapobieżenie chorobom dziedzicznym.

W 1927 r. wprowadzono ofiarowywanie przez miasto matkom wyprawek dla niemowląt.

Każda kobieta, stała mieszkanka Wiednia, bez względu na stan majątkowy może się zgłosić na miesiąc przed urodzeniem dziecka do najbliższego Jugendamt'u, gdzie otrzymuje zaświadczenie w formie karty korespondencyjnej. Po przyjściu na świat żywego dziecka przesyła kartę do odnośnego urzędu, a w ślad za tem zjawia się jedna z wyznaczonych przez prezydenta miasta honorowych opiekunek i wraz z życzeniami dla nowego obywatela wręcza ozdobny pakiet z wyprawką dziecięcą, zawierający także adresy wszystkich poradni dla matek i zaproszenie do korzystania z nich. Od 15 do 31 marca 1927 r. dary takie otrzymało 2.786 kobiet.

Jest usiłowanie, aby wyprawka była w dobrym gatunku, co może mieć znaczenie wychowawcze dla matek, a mianowicie oduczać od kupowania tandety.

W dalszym ciągu rodzice pozbawieni środków na utrzymanie dzieci mogą otrzymywać zasiłek na każde dziecko do czternastego, względnie osiemnastego roku życia.

Na mocy prawa Jugendamt jest generalnym opiekunem wszystkich dzieci nieślubnych, urodzonych po 1 marca 1921 r. Przyjście na świat każdego dziecka nieślubnego musi być meldowane w Jugendamcie, który wysyła zaraz na miejsce opiekunkę (Fürsorgerin), ta zaś bada stosunki domowe i zachęca do korzystania z poradni dla matek (przy poradniach są również ambulatorja dla niemowląt). Ubogie matki otrzymują nawet zwrot kosztów przejazdu tramwajem. Dziecku wyznacza się opiekuna lub opiekunkę, którzy pociągają ojca w drodze polubownej lub sądowej do płacenia alimentów na utrzymanie dziecka. Pozatem opiekunowie rozciągają nad dziećmi opiekę moralną, nawet wówczas, jeżeli te pozostają na opiece własnych rodziców. W 1925 r. pod opieką Jugendamtu było 15.000 nieślubnych dzieci, na które pobierano 570.000 szylingów.

W pewnych wyjątkowych wypadkach Jugendamt obejmuje również opiekę prawną nad dziećmi ślubnemi, które z jakichkolwiek względów tej opieki potrzebują. Tak np. Jugendamt ma władzę dziecko demoralizowane przez swoje otoczenie odebrać opiekunom i umieścić według swej opinji.

Opiekunki z Jugendamtu odwiedzają stale wszelkie zakłady położnicze m. Wiednia, ażeby w razie potrzeby zająć się matkami i dziećmi, potrzebującemi bądź materjalnej, bądź moralnej opieki.

Dzieci bezdomne i sieroty oddawane są do zakładów wychowawczych lub pod opiekę i pielęgnację osób prywatnych. Opieka ta jednak pozostaje pod bardzo ścisłą kontrolą Jugendamtu. Każda osoba przyjmująca dziecko na opiekę otrzymuje książeczkę ze szczegółowemi przepisami obchodzenia się z dzieckiem, musi składać uroczyste zobowiązanie sumiennego wywiązywania się ze swych obowiązków i przedstawiać dziecko dwa razy do roku dla sprawdzenia zdrowia. Kontrolę wychowawczą wykonywa osoba wyznaczona przez Radę Szkolną.

Dzieci od lat dwóch uczęszczać mogą do pozostających pod

zwierzchnictwem Jugendamtu przedszkoli miejskich. Przedszkola są typu Froebla i typu Montessori. Pozatem dzielą się na ludowe (Volkskindergarten) i zwykłe (Normalkindergarten). Opłata za uczęszczanie do przedszkoli jest bardzo niska, a ponadto niezamożne dzieci mogą być od niej całkowicie lub częściowo zwolnione.

Na specjalną uwagę zasługują przedszkola ludowe (Volkskindergarten). Są one czynne od g. 7 rano do g. 6 po południu i przeznaczone dla tych dzieci, których matki zmuszone są spędzać czas na pracy zarobkowej poza domem i, nie mogąc same zająć się dziećmi, odprowadzają je rano do przedszkola a zabierają po powrocie z pracy. Dzieci spożywają w przedszkolach za opłatą ceny kosztu śniadania i obiady. Wartość pożywna obiadu musi wynosić 550 kaloryj i jest sprawdzana przez instytut fizjologiczny uniwersytetu wiedeńskiego. Ogółem posiłki w przedszkolu wynosić mają $^2/_3$ koniecznego całodziennego pożywienia dziecka. Dzieci mają również w przedszkolach kąpiele, godziny odpoczynku i snu na leżakach. Nad stroną zdrowotną czuwają lekarze Jugendamtu.

Przedszkola zwykłe (Normalkindergarten) czynne są od g. 8 do 12 i od g. 2 do 16 i żywieniem dzieci nie zajmują się. Sama nazwa ich zdaje się wskazywać, że pracę zarobkową pozadomową matek drobnych dzieci uważa się za zjawisko nienormalne.

Wychowawczynie przedszkoli kształcą się w utrzymywanym przez miasto zakładzie z kursem dwuletnim. Pozatem urządzane są stałe i lotne kursy dla czynnych już wychowawczyń.

Pedagogiczny nadzór nad przedszkolami, podobnie jak nad wszystkiemi zakładami wychowawczemi, należy do Rady Szkolnej, która wyznacza inspektora.

Raz na miesiąc odbywają się konferencje kierowniczek przedszkoli, na których inspektor przedstawia swoje projekty. Żadne rozporządzenie administracyjnej czy też pedagogicznej natury nie bywa wydawane przed zasięgnięciem opinji na konferencji.

Aczkolwiek przedszkola mają przepisany plan pracy, to jednak nie wymaga się niewolniczego przestrzegania go. Jak mówi wydana przez magistrat m. Wiednia broszura [1], jedno jest tylko

[1] Die Kindergärten der Gemeinde Wien.

niedopuszczalne: bakalarskie pouczanie dzieci (ein schulmeisterliches Belehren der Kinder in der Art der alten Lernschule).

Opieka nad dziećmi uczęszczającemi do szkół powszechnych polega przedewszystkiem na tem, że każde dziecko otrzymuje książki i zeszyty. Kiedy w rozmowie z szefem Jugendamtu zwróciłam uwagę, że odciążyłoby to znacznie budżet, gdyby pomoc tę okazywano tylko niezamożnym dzieciom, odpowiedział mi, że nie robi się tego ze względów zasadniczych, ażeby uboższych dzieci nie upokarzać. Natomiast dla dzieci niezamożnych zorganizowano poza szkołą dożywianie na stacjach (Ausspeisestellen), których liczba wynosiła w 1927 r. 86.

Dzieci, które mają złe warunki mieszkaniowe (o akcji budowlanej m. Wiednia poniżej) lub nie mają należytej opieki domowej, mogą korzystać z licznych świetlic, ognisk i schronisk dziennych, prowadzonych przez specjalnie wyszkolonych wychowawców lub wychowawczynie. Są to tak zwane Tagesheime i Tageserholungsstätten. W zakładach tych kładzie się nacisk na opiekę wychowawczą i zdrowotną, to też często są połączone z kąpielami i pływalniami.

Pozatem Jugendamt otworzył szereg placów gier i boisk.

Jugendamt współdziała także z instytucją zwaną Wi Jug (Wiener Jugendhilfswerk), t. j. związkiem stowarzyszeń, zajmujących się opieką nad młodzieżą, a w szczególności organizacją kolonij i półkolonij letnich. W 1924 r. Wi Jug otrzymał 2.000.000 szylingów subwencji.

Młodzież opuszczająca szkoły powszechne może znaleźć wskazówki co do wyboru dalszej drogi życia w miejskich poradniach zawodowych.

Młodzi terminatorzy rzemieślniczy mają szereg burs. Ponadto istnieją kolonje letniskowe i uzdrowiska dla młodzieży rzemieślniczej obu płci, finansowane zarówno przez kasę chorych, jak i przez gminę m. Wiednia, przez Izbę Robotniczą, Wi Jug i t. p. instytucje.

Wreszcie istnieją t. zw. Wärmestuben, t. j. lokale, gdzie może zatrzymać się, posiedzieć i ogrzać każdy młodociany przechodzień.

Prowadzi się także akcja pomocy dla młodocianych bezrobotnych przez tworzenie biur pośrednictwa pracy.

Stosunkowo mniejszą pomoc okazuje gmina młodzieży szkół średnich i wyższych przez udzielanie stypendjów (300—420 szylingów rocznie). W roku szkolnym 1927/28 udzielono ich 300. Tu należy jednak dodać, że Austrja posiada szkoły średnie internatowe Bundeserziehungsanstalten, do których przyjmowana jest szczególnie zdolna młodzież z całego państwa, przyczem $^1/_3$ miejsc jest zupełnie bezpłatnych, a część półpłatnych.

Przechodząc do opieki zamkniętej, t. j. do zakładów wychowawczych, sierocińców i t. p., spotykamy się na wstępie z niezmiernie ciekawą instytucją, t. zw. Kinderübernahmestelle (centrala przyjmowania dzieci), która ma następujące zadanie: każde dziecko do lat 14, które jest kandydatem do schroniska, bursy, domu sierot i t. p., musi tam przebywać co najmniej dwa tygodnie na obserwacji. Kinderübernahmestelle bada zdrowie i właściwości psychiczne dziecka, a następnie orzeka, dokąd się kwalifikuje. Dzieci chore odsyła do szpitali i uzdrowisk, dzieci anormalne do specjalnych zakładów i t. d. Kierownictwo zakładu spoczywa w rękach dwóch sił: lekarskiej i pedagoga-psychologa. Kinderübernahmestelle obejmuje cały wielki kompleks budynków, mieści się przy niej także centralna dziecięca klinika dentystyczna, szpitalik i trzy laboratorja. Może pomieścić odrazu dwieście kilkadziesiąt dzieci.

Dzieci od lat 6 do 14, które w ośrodku zostały uznane za trudne lub podejrzane pod względem charakteru, kierowane są do zakładu Wilhelminenberg, gdzie pozostają pod dłuższą obserwacją (8 — 10 tygodni). Na czele tego zakładu stoją pedjatra i wychowawczyni (Heimmutter). Oni decydują o dalszych losach dziecka. Jeżeli zdania ich są różne, dziecko podlega powtórnej obserwacji.

Jeżeli dziecko zdradza wady umysłowe, odsyła je się do oddziału dr. Lazara przy klinice uniwersyteckiej na obserwację czterotygodniową.

Dla dzieci trudnych do wychowania istnieją zakłady: Eggenburg, przeważnie dla chłopców, i Weinzierl — dla dziewcząt. Za-

kład Eggenburg może pomieścić 600 dzieci i jest najważniejszym ośrodkiem t. zw. pedagogiki leczniczej (Heilpädagogik).

Dzieci, których zaburzenia są bardzo poważne, odsyłane są do zakładów specjalnych, jak np. Steinhof, gdzie stale jest lekarz-psychjatra.

Z początku przebywają w grupie obserwacyjnej (Einlaufgruppe), później są rozmieszczane w różnych grupach stosownie do rozwoju psychicznego. Pierwszą grupę stanowią dzieci w wieku szkolnym (6—14 lat), podzielone na łatwo ulegające wzruszeniom, impulsywne i na umysłowo niedorozwinięte. Drugą grupę stanowią ogniska, gdzie chłopcy uczą się rzemiosł i terminują na kursach technicznych. Skoro młodzieniec po egzaminie z rzemiosła okaże poprawę, zostaje gdzieś umieszczony, zaopatrzony w ubranie i narzędzia do pracy. Do lat 20 pozostaje jednak pod opieką i kontrolą Jugendamtu. W 70% osiąga się wyniki dodatnie.

Jugendamt współdziała także z instytucją sądów dla nieletnich. Istnieje specjalny trybunał dziecięcy, zajmujący wielki gmach. Służba społeczna jest obowiązana do zrobienia wywiadu o każdym małoletnim przestępcy, który dopiero po egzaminie lekarskim i pedagogicznym zjawia się przed sędzią. Przy trybunale znajduje się więzienie dla nieletnich, połączone ze szkołą ogólnokształcącą i szkołą rzemiosł.

Kiedy się pisze o opiece społecznej w Wiedniu, niepodobna nie wspomnieć o akcji mieszkaniowej miasta, która pozostaje z nią w pewnym związku.

Zbyteczne jest chyba szeroko o tem pisać, że źródłem wielu chorób, a zarazem demoralizacji, i, co za tem idzie, wielu nieszczęść społecznych są ciasne, duszne, pozbawione słońca mieszkania, w których mieści się tak wiele rodzin z warstw fizycznie pracujących. Zło wynikające stąd dotyka w większym jeszcze stopniu dziecko, niż człowieka dorosłego.

Wiedeń buduje domy mieszkalne, które mogą zapewnić nawet najbiedniejszej ludności ogromną w porównaniu z dawnemi stosunkami wygodę, niezbędną higjenę i kulturę mieszkaniową — można powiedzieć, nawet pewien komfort — a przytem bardzo tanie.

Ponieważ domy są przeważnie wielkie, obliczone na kilka tysięcy mieszkańców, więc często przy budowie odrazu przeznacza się część budynku na przedszkola, świetlice i sale gier. 50% terenu poświęconego na budowle zajmują widne, obszerne podwórza, ozdobione trawnikami, gdzie dzieci mogą się swobodnie bawić. Widziałam także na dziedzińcach wielkie oszklone altany, urządzone poto, ażeby dzieci nie przerywały sobie zabawy podczas deszczu. Kiedy zwiedzałam te domy, zapytałam udzielającego nam objaśnień urzędnika miejskiego, dlaczego w tak wielkich gmachach jest mało bram, a przytem są one od strony podwórza mało widoczne. Usłyszałam odpowiedź: ażeby dzieci, bawiące się na podwórzu, nie mogły tak łatwo wybiegać na ulicę i nie narażały się na wypadki.

Opieka społeczna jest zdobyczą nowszych czasów i jest także tych czasów koniecznością. Musi ona zastąpić przestarzałą filantropję. Czy wszystkie pomysły wiedeńskie dają się zawsze realizować i czy zawsze dają wyniki dodatnie, tego w czasie mego krótkiego pobytu stwierdzić oczywiście nie mogłam[1]. Było mi przyjemnie nadmienić, że i u nas robi się wiele na tem polu. W organizacji opieki nad dzieckiem w Wiedniu uznaję za rzecz bardzo dodatnią współdziałanie czynników pedagogicznych. Sądzę, że w sprawie tej pedagog-wychowawca ma wielkie słowo do powiedzenia.

Dr. J. Enderówna.

Pabjanice.

---

[1] Zawarte tutaj wiadomości zawdzięczam przedewszystkiem dr. Karnerowi, który udzielił mi wielu informacyj i zezwolenia na zwiedzanie instytucyj opieki nad dzieckiem. Wielką pomoc okazał mi w poselstwie polskiem dr. Berger. Korzystałam z wydawnictw: Oesterreichische Gemeindezeitung i Blätter für das Wohlfahrtswesen. Niektóre wiadomości podawało u nas czasopismo „Opieka nad dzieckiem".

Z PIŚMIENNICTWA

Dr. H. Klingelhöfer, Die staatsbürgerliche Erziehung im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der Untersekunda. (Neuzeitlicher Unterricht an höheren Schulen. Pädagogisch-methodische Arbeiten aus rheinischen Bezirksseminaren. Im Auftr. des Provinzialschulkollegiums der Rheinprovinz, her. von prof. dr. Siebourg, Vizepräsident. H. 1). Druck und Verlag L. Schwann, Düsseldorf, 1929. Str. 54.

Przeobrażenia polityczne Europy po wojnie, rozbudzenie świadomości narodowej, niebezpieczeństwo komunizmu stanowią tło, na którem ożywiony ruch na polu wychowania obywatelskiego jest rzeczą zrozumiałą. Na czoło tego ruchu wysuwają się w Europie coraz wyraźniej Włochy i Niemcy. Zagadnieniom wychowania i wykształcenia obywatelskiego poświęcają w Niemczech wiele miejsca pisma pedagogiczne, jak również coraz więcej ukazuje się wydawnictw z tego zakresu. Zagadnienie to nie sprowadza się bowiem do sprawy dydaktyki jednego przedmiotu nauki obywatelskiej, lecz dotyczy w wielkim stopniu sprawy przystosowania do potrzeb wychowania i wykształcenia obywatelskiego zarówno wielu przedmiotów nauki szkolnej, jak i organizacji szkoły.

Książeczka Klingelhöfera dotyczy sprawy wychowania, a właściwie wykształcenia obywatelskiego w ramach nauki historji w Untersekunda, odpowiadającej naszej klasie piątej. Nauka obywatelska jest połączona w programach niemieckich z historją i takie połączenie uważa autor za najlepsze. W Untersekunda program niemiecki przewiduje na historję wraz z nauką obywatelską 3 godziny tygodniowo (2 + 1).

W pierwszej, „teoretycznej części" pracy omawia autor: 1) konieczność wychowania obywatelskiego przez szkołę, 2) możliwości wychowania obywatelskiego, 3) rozwijanie uczucia patrjotyzmu, 4) kształtowanie woli społecznej, 5) wykształcenie obywatelskie, 6) miejsce wykształcenia obywatelskiego w Untersekunda.

Wychowanie obywatelskie należy do państwa, „ponieważ tylko państwo potrafi politycznie młodzież wychować, nie rozbudzając uczuć partyjnych". Stąd wynika, że głównym organem wychowania obywatelskiego jest szkoła. Celem wychowania obywatelskiego jest rozwój państwa w kierunku ideału „państwa kultury i prawa, państwa, pojętego jako społeczność moralna" (Kerschensteiner).

Klingelhöfer nie stoi jednak na stanowisku Kerschensteinera, że „wychowanie obywatelskie... jest całkowitem wychowaniem, które obejmuje wszystkie inne zamiary i cele kształtowania człowieka", lecz przyznaje jednostce prawo do rozwoju osobowości, idąc w tym poglądzie za Försterem. Celem wychowania jest synteza indywidualnej i społecznej struktury człowieka. W szkole niemieckiej w jej obecnym stanie chodzi głównie, zdaniem autora, o zużytkowanie nauczania dla wychowania obywatelskiego. Mniejszą wagę przywiązuje autor do samorządów szkolnych, choć nie odmawia im znaczenia. Wszelka sposobność wychowania obywatelskiego powinna być wykorzystana, „ośrodkiem jednakże (w średnich zakładach naukowych) będzie zawsze naukowe wykształcenie (wissenschaftlicher Unterricht). To też punkt ciężkości w dziedzinie wychowania obywatelskiego w szkołach średnich musi spoczywać na obywatelskiem (intelektualnem) wykształceniu" (str. 22).

Przedstawiając, rozległy bardzo jak na piątą klasę, materjał nauki obywatelskiej, nadający się do omówienia w Untersekunda w związku z historją, obok zagadnień z organizacji państwa, z życia ekonomicznego i społecznego, autor kładzie duży nacisk na stosunki zagraniczne. „Omówienia wymagają, pisze, ujemne i dodatnie strony środkowo - europejskiego położenia Niemiec, zagadnienie granic, znaczenie nadprodukcji w przemyśle i niedomagań rolnictwa, kolonje, Niemcy na obczyźnie. Elementarne wprowadzenie w problemy wielkiej polityki światowej próbowałem dać, pisze dalej autor — w celu uzyskania zasady porządkującej — z punktu widzenia angielskiego państwa światowego: świat anglosaski, kraj macierzysty i sprawa irlandzka, opanowanie najważniejszych dróg i punktów handlowych, Egipt, Kair, Kalkuta, Indje, zatargi na bliskim i dalekim wschodzie z Rosją i Japonją, białe kolonje kanadyjskie i australijskie, niebezpieczeństwo ze strony rasy żółtej, wzrastająca przewaga Ameryki. Wiązać przytem należy historyczno - polityczny, geograficzny i gospodarczy punkt widzenia; gruntowne wyjaśnienie jest na tym poziomie, zwłaszcza w Untersekunda, niemożliwe. Chodzi tylko o rozbudzenie zainteresowania i danie wyobrażenia o ogólnoświatowych stosunkach politycznych, a w szczególności o trudnościach naszej obecnej polityki zagranicznej. Tutaj należy także omówienie traktatu wersalskiego, planu Dawesa i umowy lokarneńskiej" (str. 27).

Klingelhöfer zarzuca niemieckim podręcznikom nauki obywatelskiej, że prawie bez wyjątku są to „martwe i abstrakcyjne wyciągi z większych dzieł z zakresu prawa państwowego i gospodarstwa narodowego". Tymczasem nauka obywatelska musi „wiązać świat polityki, gospodarstwa i prawa z zainteresowaniami uczniów" (str. 28). To zaś osiągnąć można nietylko przez odpowiednie nauczanie (aktywność uczniów, pytania i odpowiedzi, krytyka, obrona i zarzuty, dyskusja, wykład i t. p.), lecz także i „sam materjał nauki obywatelskej przestanie być suchy i nudny, jeżeli zostanie

związany z przykładami z otaczającego życia, lub jeżeli za punkt wyjścia będzie miał sferę doświadczeń i duchowych poglądów uczniów" (str. 29).

W związku z twierdzeniem Litta o konieczności socjologicznego ujęcia nauki obywatelskiej, Klingelhöfer pisze: „Można i trzeba zgodzić się z Littem co do tego, że należy brać za punkt wyjścia, o ile tylko można, bogaty społeczny świat doświadczeń uczniów i w nim wykazywać zasadnicze formy państwowego i społecznego życia — tej drogi trzymałem się w następujących próbach. Dalsze jednakże, żywo odczute przedstawienie osiąga się u 15 — 16 letnich chłopców szybciej i łatwiej przez rozpatrzenie dwóch czy trzech form historycznych, niż przez systematyczne i głębokie przemyślenie zjawisk świata otaczającego z jego problematami, które wskutek swej duchowej głębi i zawiłości nie są wcale bliższe doświadczeniu uczniów. Próby moje tem się więc różnią od projektu Litta, że, zaczerpnąwszy podstawowe pojęcia ze świata doświadczeń ucznia, powracają szybciej do barwnego świata historji i tutaj osiągają tę poglądowość, w którą Litt chce je wyposażyć przy pomocy abstrakcyjnego przemyślenia" (str. 30).

W „praktycznej części" swojej broszury autor przedstawia własne próby, poczynione w r. 1924/25 w nauczaniu nauki obywatelskiej w Untersekunda. Poszczególne rozdziały poświęcone są: 1) rodzinie, państwu i formom państwa, 2) pojęciom gospodarczym, 3) znaczeniu prasy, 4) partjom politycznym, 5) wprowadzeniu w życie prawne. Każdy rozdział obejmuje materjał z 2 — 4 godzin.

Rodzina, państwo i formy państwowe. Autor zwraca uwagę chłopców na rodzinę jako „punkt wyjścia wszelkiego rozwoju ludzkiego", jako „małą, naturalną wspólnotę ludzi", w której ojciec sprawuje kierownictwo, troszczy się o porządek, czuwa nad własnością i w potrzebie broni żony i dzieci. Następnie sferę doświadczenia uczniów wiąże autor z wiadomościami z historii i z prywatnej lektury. Przypomina rodziny pierwszych osadników w Ameryce, kiedy to w warunkach nieuregulowanego jeszcze życia ojciec nie wystarczał dla zapewnienia rodzinie opieki i bezpieczeństwa. „Amerykańscy osadnicy łączą się więc ściślej, organizują wspólną obronę (wojsko), ustanawiają porządek (prawo), jednego lub więcej z pośród siebie wyznaczają jako zwierzchnika (rząd), krótko mówiąc, przez wszystkie te urządzenia powstaje państwo. W podobny sposób, choć powolniej, musiało się dokonywać wszelkie tworzenie się państwa" (str. 32). Autor zwraca również uwagę na to, że w wypadku osadników amerykańskich przeskoczony został jeden szczebel przejściowy pomiędzy rodziną a państwem, mianowicie plemię. Następnie przechodzi autor do omówienia czynników państwa z punktu widzenia prawno-państwowego: ziemi, ludności i władzy. W dalszym ciągu na przykładzie osadników amerykańskich omówione zostały obowiązki obywateli (służba wojskowa, podatki, posłuszeństwo prawu i rządowi), pochodzenie władzy rządu, skutki

nieprzestrzegania prawa (anarchja), etyka państwowa. Na następnej lekcji po zebraniu przyswojonych już pojęć omówiono formy państwa na podstawie historji. Uwzględniono różne formy monarchji (Tyrani, Rzym, Anglja, Niemcy, Prusy, Rosja, Francja, Ludwik XIV, Włochy) i republiki (Ateny, Ameryka, Francja, Niemcy, Austrja). Chłopcy zapoznali się z różnicą pomiędzy demokracją ateńską a niemiecką, pomiędzy demokracją bezpośrednią (małe kantony szwajcarskie), a pośrednią. Omówiony został również sytem wyborczy w nawiązaniu do aktualnych wyborów w Anglji oraz w porównaniu z angielskim systemem wyborczvm (system jednomandatowych okręgów — system proporcjonalny).

P o j ę c i a e k o n o m i c z n e. Autor polecił chłopcom odczytać jeszcze raz Robinsona, co wywołało „wielkie, pełne oburzenia zdumienie". Autor wyjaśnił więc, że Robinson nie jest bynajmniej książką dla młodzieży, lecz poważną pracą angielskiego ekonomisty. Robinson w związku z doświadczeniami własnemi chłopców oraz z faktami historycznemi dostarczył materjału do omówienia rozwoju gospodarstwa narodowego i zasadniczych pojęć z ekonomji. Omówione zostało gospodarstwo domowe, gospodarstwo wsi (jako pewnej zamkniętej całości), gospodarstwo miejskie, narodowe i światowe. Autor zwrócił uwagę na to, że myśliwstwo i rybołówstwo, jako wyłączne czynności gospodarcze, występują jedynie u ludów pierwotnych (Eskimosi, Indjanie). W związku z pasterstwem zapoznali się chłopcy z trzema czynnikami ekonomji: darami natury (ziemią), pracą i kapitałem. Przechodząc do rolnictwa, omówił autor jego znaczenie dla rozwoju społecznego i kultury. „Rolnictwo zmusza do osiadłego życia, pozwala na budowę trwałych mieszkań, stwarza podstawę tworzenia się państwa, rozwoju kultury, miłości ojczyzny, rozwoju sztuk i nauk (starożytny Egipt, Grecy, Rzymianie, Gallowie i Germanie). Dzisiaj jeszcze jest ono najważniejszą gałęzią dochodu w wielu krajach: Francja, Rosja, Argentyna i t. d." Omówiono następnie powstawanie rzemiosła, wymiany i rynków, miast, handlu i pieniądza, pojęcie producenta i konsumenta. Ostatecznie wyjaśnienia ujęte zostały w formie wykresu. Niektóre zagadnienia pogłębiono w związku z rozwojem rodzinnego miasta Essen i fabryki Kruppa. „Ponieważ zaś ferje dzieliły nas — pisze autor — od następnej lekcji, poleciłem chłopcom do lektury w czasie świąt powieść Rudolfa Herzoga „Die Stoltenkamps und ihre Frauen" (pseudonim rodziny Kruppów)". Książka ta dostarczyła materjału do omówienia na konkretnym przykładzie fabryki Kruppa rozwoju przemysłu, jego związku z organizacją handlu i komunikacją, z ustawodawstwem celnem, z zagadnieniem stosunku pracodawcy do robotnika i jego ewolucją, z urządzeniami społecznemi (Kasy Chorych, przytułki dla inwalidów i starców i t. p.). Powtórzono i pogłębiono pojęcie pracy, kapitału i darów przyrody (ziemi). W związku z kwestją socjalną autor wyjaśnił uczniom stanowisko socja-

lizmu. Wkońcu zapoznał ze statystyką ludności, zatrudnionej w różnych gałęziach przemysłu w Essen.

Znaczenie prasy. Okazało się, że 15 uczniów na dwudziestu czytuje gazety codziennie lub prawie codziennie, 5 — dwa do trzech razy w tygodniu. Głównem zainteresowaniem cieszyła się polityka i sport. Lekcje o prasie rozpoczął autor od powiedzenia Napoleona, że prasa jest szóstą potęgą świata. Omówiono funkcje prasy, jej rozwój na tle historji politycznej,walkę o wolność prasy. Przedstawiono główne etapy postępu technicznego, związanego z rozwojem prasy: wynalazek druku, ulepszoną fabrykację papieru, maszyny drukarskie, pocztę, telefon, telegraf. Związek prasy z agencjami i biurami informacyjnemi, zależność prasy od reklamujących się w niej przedsiębiorstw, związek z polityką partyjną. Autor zapoznał młodzież z największemi gazetami niemieckiemi wraz z ich działami, tudzież omówił konieczność krytycznego sądu przy czytaniu gazet.

Partje polityczne. Powstawanie partyj i ich związek z ustrojem parlamentarnym. System dwupartyjny angielski. Wyjaśnienie pojęć: partja konserwatywna i liberalna. Rozwój partyj w Niemczech i najważniejsze zasady ich programów. Rozłamy partyjne. Partje a państwo.

Wprowadzenie w życie prawne. Jako punkt wyjścia obrał autor poczucie prawne (moralne) uczniów, przykłady prawa, znane im z historji, oraz przykłady z życia szkoły (kara). Następnie zapoznał młodzież z podziałem prawa (prawo cywilne, publiczne — konstytucyjne, podatkowe, karne) i jego znaczeniem oraz z organizacją sądownictwa.

Praca Klingelhöfera nie jest rzeczą rewelacyjną i za taką uchodzić nie pragnie, stanowi jednakże pożyteczny przyczynek do metodyki nauki obywatelskiej. Postępowanie autora w nauczaniu tego przedmiotu jest zgodne z wymogami dydaktycznemi, do jakich doszła najbogatsza w tej dziedzinie literatura amerykańska. Za punkt wyjścia bierze autor społeczne doświadczenie ucznia, najbliższe mu środowisko społeczne. Doświadczenie to ujmuje socjologicznie, a następnie wiąże z historycznemi faktami, które młodzież już poznała. Pogłębienia pojęć dokonywa na przykładach z życia grupy lokalnej (wsi rodzinnej, miasta, okręgu przemysłowego), wykorzystując również literaturę piękną. Tą drogą prowadzi autor swoich uczniów do konkretnej, dostępnej im, rzeczywistości społecznej, do systemu pojęć z nauki o państwie, z ekonomji i prawa. W ten sposób również usiłuje zbliżyć życie państwa do zainteresowań i społecznego życia uczniów. Autor przecenia jednakże pozytywne znaczenie nauczania dla wychowania obywatelskiego, niedocenia natomiast znaczenia organizacji szkoły i pozaszkolnego życia młodzieży, w nauczaniu zaś za mało jeszcze uwzględnia podłoże społeczne.

W związku z pracą Klingelhöfera, jak również w związku z programem niemieckim nauki obywatelskiej, nasuwa się szereg refleksyj na temat nauki obywatelskiej u nas, których niesposób na tem miejscu poruszyć.

Trudno jednakże powstrzymać się od uwagi, że byłoby rzeczą zupełnie uzasadnioną rozpoczynanie nauki obywatelskiej w ostatniej klasie niższego gimnazjum, a następnie wznowienie jej w klasie szóstej i siódmej w związku z historją powszechną i historją Polski, podczas gdy w ósmej klasie powinien być podany krótki, lecz systematyczny kurs socjologji, ekonomji, nauki o państwie i nauki prawa. W związku z historją nauka obywatelska powinna właściwie być traktowana od pierwszych lekcyj historji. Fakty z przeszłości powinny być porównywane i wiązane z faktami z życia państwa i narodu w teraźniejszości. Już w związku z Konstytucją 3 maja powinna młodzież poznać dokładnie konstytucję marcową; przy wieku zaś XVIII i XIX powinna się zapoznać dokładnie z głębokiemi przeobrażeniami gospodarczemi i społecznemi, na których dalszy ciąg patrzymy obecnie. Takie traktowanie historji wymaga jednak głębszego ekonomicznego i prawno-państwowego wykształcenia nauczycieli-historyków. W szczególności zaś umiejętność wiązania społecznego życia przeszłości z życiem teraźniejszości oraz życia państwa z życiem społecznem młodzieży wymaga wykształcenia socjologicznego. „Historja, słusznie pisze Dewey (Zasady moralne w wychowaniu, str. 25), jest nauką żywą albo martwą dla dziecka, zależnie od tego, czy jest lub nie jest przedstawiona ze stanowiska socjologicznego". Od tego również zależy wartość historji dla wykształcenia obywatelskiego oraz kształcąca intelektualnie i moralnie wartość nauki obywatelskiej wogóle.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

Kann die Volksschule ihre Schüler zum guten Buch erziehen? 7 Arbeiten aus einem Preisausschreiben, veröffentlicht vom Preisrichterkollegium (Dr. A. Dempf, Bonn; Ministerialdirektor Kaestner, Berlin; Dr. Fritz Klatt, Prerow; Lehrer Paul Wagner, Leipzig; Schulrath Georg Wolff, Berlin) durch den Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig. Str. 123.

Mimo wszelkich wysiłków, podejmowanych zarówno ze strony czynników społecznych, jak i urzędowych dla podniesienia poziomu czytelnictwa, „zła" książka ciągle znajduje odbiorców, torując sobie drogę zarówno do dzieci, jak i do mas pracujących. Wysiłki, mające na celu obronę dziecka — boć oczywiście o dziecko idzie przedewszystkiem — mogą być pozytywnej i negatywnej natury.

Wysiłki pozytywne koncentrują się w Niemczech w działalności licznych „komisyj ocen" (Jugendschriftenprüfungsausschüsse) [1] oraz w zakła-

---

[1] Komisje ocen literatury dla młodzieży, rozsiane w Niemczech w liczbie 230, pracują z ramienia zrzeszeń nauczycielskich. Praca zorganizowana jest w sposób następujący: każda z komisyj ocenia nadesłane

daniu bibljotek i czytelń publicznych dla dzieci. Negatywne — wyrażają się w wydaniu prawa o zwalczaniu literatury pornograficznej [1].

Zapewne, trudno jest zdać sobie dokładnie sprawę, w jakiej mierze ta akcja jest skuteczna. Faktem jest, że o zbyt dobrej książki coraz jest trudniej. Nie można tego zastoju w księgarstwie tłumaczyć złym stanem materjalnym ludności, jednocześnie bowiem instytucje sportowe i kinematografy rozwijają się i kwitną. Przyczyna musi więc leżeć gdzie indziej.

Aby zwrócić uwagę szerokich sfer na to zagadnienie i pobudzić społeczeństwo do współpracy ze szkołą, Związek Księgarzy Niemieckich [2] rozesłał do nauczycieli szkół powszechnych ankietę, której temat, podany w nagłówku, brzmi w polskim przekładzie: „Czy szkoła powszechna może obudzić w dziecku upodobanie do dobrej książki?" [3]

Termin nadsyłania prac wyznaczony został na 31 grudnia 1928. Na członków jury w liczbie pięciu zaproszeni zostali wybitni pedagogowie niemieccy, pracujący na wszystkich szczeblach organizacji szkolnictwa (a więc np. zarówno profesor uniwersytetu, jak pracownik w dziedzinie oświaty pozaszkolnej i nauczyciel szkoły powszechnej). Wyznaczono również nagrody: pierwsza 2 tysiące marek, druga tysiąc, trzecia 500 i kilka nagród po sto marek.

Zainteresowanie ankietą było duże, nadesłano bowiem aż 603 prace z różnych okolic kraju. Z owej pokaźnej liczby jury wybrało do ściślejszego konkursu 48 prac, z których 9 zostało nagrodzonych. Ze sprawo-

---

wydawnictwa i rezultat swojej oceny przesyła do centrali, zasiadającej w Hamburgu. Jeżeli $^2/_3$ nadesłanych ocen są przychylne, książka zostaje wciągnięta do spisu wydawnictw polecanych.

[1] Prawo z dnia 8 grudnia 1926 r. dotyczy ochrony młodzieży przed literaturą bezwartościową i pornograficzną (Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzliteratur). Poszczególne paragrafy tego prawa zabraniają reklamowania takiej literatury, wystawiania jej na widok publiczny, sprzedawania jej osobom niepełnoletnim etc. Kwalifikowaniem tego, jakich mianowicie utworów literackich dotyczą wzmiankowane przepisy, zajmują się specjalne komisje o charakterze oficjalnym. (Nie należy ich identyfikować z komisjami wymienionemi poprzednio, mającemi inny charakter i inne zadania).

[2] Związek Księgarzy Niemieckich, Börsenverein der Deutschen Buchhändler, to potężna organizacja zawodowa, istniejąca od r. 1825. Związek zajmuje się nietylko sprawami ściśle zawodowemi, ale i propagandą dobrej literatury. W siedzibie swojej, w Lipsku, założył i utrzymuje dziś już olbrzymią bibljotekę (bezmała miljon tomów) i wydaje czasopisma, w których omawia ukazujące się na rynku księgarskim nowości.

[3] Termin „Volksschule" tłumaczę przez „szkoła powszechna", ile że więcej tu idzie o wierne oddanie treści niż formy.

zdania jury wynika, że w odpowiedziach tych odbijają się wszelkie poglądy polityczne, społeczne i religijne i wszelkie nastroje, od mniej lub więcej optymistycznych do zupełnie zniechęconych, w znacznej mierze tłumaczące się warunkami pracy nauczyciela. Ta ogromna różnorodność prac nie pozwoliła na przybliżone choćby zgrupowanie odpowiedzi według typów, postanowiono więc ograniczyć się do wydania 7 pierwszych prac nagrodzonych, cały zaś materjał pozostały, z wielu punktów widzenia interesujący, dostępny jest w rękopisach dla osób, chcących go naukowo wykorzystać.

Wszystkie prace nagrodzone stoją na bardzo wysokim poziomie i radabym ze wszystkiemi czytelników zapoznać. Z konieczności jednak muszę ograniczyć się do podania tylko tych poglądów i uwag, które mi się wydają najbardziej charakterystyczne.

Wszyscy autorzy tych prac, uznanych za najlepsze, zgadzają się co do tego, że prawo z 1926 r., dotyczące zwalczania literatury bezwartościowej lub złej, nie dało żadnego albo prawie żadnego rezultatu. Wszelkie zakazy ponętnym czynią przedmiot, przeciw któremu się zwracają. Jeśli więc w poszczególnych wypadkach mogą dać nawet jakieś wyniki pozytywne, to w innych znowu powodują skutek wręcz przeciwny.

Działalność rozwijana przez bibljoteki i czytelnie spotyka się z oceną przychylną bez zastrzeżeń, natomiast wartość pracy komisji kwalifikującej literaturę dla młodzieży bywa przez poszczególnych autorów dość silnie kwestjonowana. Komisje ożywione są duchem najszlachetniejszym, lecz pracując ciągle w myśl hasła niegdyś modnego (H. Wolgast), że „wszystko, co dziecko do ręki dostanie, powinno być arcydziełem", schodzą na drogi „radykalizmu estetycznego", który przesłania im rzeczywistość. Kierują się poglądem teoretycznym, poglądem ludzi dorosłych, którzy żadnego zrozumienia nie mają dla istotnych wymagań dziecka. Książka nawet niedoskonała, przez mizernego autora napisana, ale dotycząca rzeczy żywych, takich właśnie, jakiemi się dziecko interesuje, stokroć bardziej będzie pożądana i w danej chwili pożyteczna, niż dzieło zakwalifkowane przez komisje jako znakomite, dla dziecka jednak zupełnie może niedostępne. Nauczycielstwo nie polemizuje z komisjami co do istotnej wartości polecanych książek, uważa tylko, że oka sieci, przez które przesiewa się utwory, przeznaczone dla młodzieży, są za małe.

Stosunek czytelników do książki — czy to dzieci, czy dorosłych — zmienił się ostatniemi laty dość powszechnie. W czasach dawniejszych, gdy dorobek cywilizacyjny narastał powoli, książka odpowiadała pojęciom i potrzebom czytelnika. Dziś — przy olbrzymich zmianach w warunkach życia, zachodzących nieledwie z dnia na dzień, książka wczorajsza już nie odpowiada, książka jutrzejsza, ta, która przewiduje, nowe rzuca hasła, może jeszcze nie odpowiadać, książki dzisiejszej

prawie że niema. Bo jakiegoż trzeba genjuszu, by uchwycić syntezę tak zmiennego, tak płynnego życia współczesnego?

Lecz to nie wszystko, są jeszcze inne przyczyny mniej chwilowej natury, które dziecko mogą zniechęcać do książki. Jeden z nauczycieli, zapewne z tych, którzy w mieście dużem pracując, znają tego miasta nędzę, czyni uwagę, że sztuka w niektórych środowiskach wielkomiejskich musi wydawać się zbytkiem. Jakże źle odziani, głodni nędzarze mają interesować się przeżyciami duchowemi ludzi sytych? Autor doskonale sobie zdaje sprawę, że cel wychowania jest jeden, w praktyce jednak nie można nie uwzględniać rzeczywistości, nie licząc się z potrzebami poszczególnych grup społecznych czy jednostek. „I dokładne przystosowanie się do tych potrzeb daleko jest ważniejsze, niż zdążanie do celu ogólnego: precz z lichotą, idźmy ku sztuce i wiedzy!" (praca 1-sza).

Ale jakże wobec tych wszystkich trudności, które piętrzą się na drodze przystosowania książki do czytelnika, zachować się ma szkoła? czy można na pytanie, które stawia ankieta, odpowiedzieć twierdząco? I tu wszyscy nagrodzeni autorzy zgodnym chórem odpowiadają: powinna i może!

Powinna, bo „dojrzałość duchowa, wielorakość, różnobarwność duchowych możliwości dziecka jest wszak celem naszej działalności kształcącej; idąc do tego celu, wychowujemy też dziecko na czytelnika dobrej książki" (praca 2-ga). Powinna, zgoda! ale czy może? I tu podziwiać należy zapał owych nauczycieli, którzy wszyscy, bez względu na warunki, w jakich pracują, wołają: „może!"

Tak, może, choć w tej dziedzinie jeszcze trudniej, niż w innych dziedzinach wychowawczych liczyć na stuprocentowe powodzenie (praca 5-ta). Lecz żeby szkoła mogła, nauczyciel musi być jednostką, która nie kieruje się taką lub inną z książek zapożyczoną ideologją, lecz „ma na względzie jedynie naturę dziecka i ogólnoludzki cel wychowawczy" (praca 1-sza).

Szkoła nadto musi być współczesna. Nie może walczyć ze sportem, kinematografem, radjem. Wrogiem stanowiskiem swojem nie zmieni faktu ich istnienia. Walki atletów znane były w starożytnej Grecji, dlaczegóżbyśmy dziś ich nie mieli tolerować? Dobry kinematograf tylko pobudza do czytania, dlaczego mielibyśmy występować przeciw niemu? Oczywiście powinien być dobry, a dobrym stanie się wówczas, gdy publiczność będzie takiego żądała. Zagadnienie więc znowu sprowadza się do podniesienia poziomu wychowania społeczeństwa.

Jak poszczególni nauczyciele pojmują swoje zadanie, jak teorje swoje w czyn wprowadzają, najlepiej pokażą wyjątki z ich własnych prac.

Autor pierwszej pracy — Franz Hirtler, Fryburg w Br. — szczególny nacisk kładzie na szczerość w stosunku do książki. Zaznacza, że upodobanie do dobrej książki obudzi tylko ten nauczyciel, który sam jest

miłośnikiem dobrej literatury. Nauczyciel jednak wobec klasy powstrzymywać się winien od oceny książki; sama postawa jego, jeśli tylko stosunek między nim a klasą jest przyjacielski, sprawi niewątpliwie, że upodobania jego pobudzą upodobania uczniów. „Jakże niemożliwą byłoby rzeczą, gdyby np. uczeń za nauczycielem powtarzał: „Minna von Barnhelm jest jedną z najlepszych komedyj niemieckich", kiedy ten chłopiec żadnych innych komedyj nie zna? I niewiele będzie lepiej, gdy uczeń powie: „M. v. B. uchodzi za jedną z najlepszych komedyj". Powtarzanie tego rodzaju ocen prowadzi do nałogu używania frazesów, a więc do celu wręcz przeciwnego temu, który sobie wytknęliśmy, a którym jest wzbudzenie najwyższego poczucia odpowiedzialności za używanie słowa"[1].

Do dziecka przemawia treść, nastrój czytanego dzieła. Nie poruszajmy jego formy, nie omawiajmy jego piękności, która w słowa często zamknąć się nie da. „Niezmiernie ważne jest uwzględnienie w planie lekcyj godziny poświęconej głośnemu czytaniu. Uczniowie sami przynoszą książki lub czynią propozycje, muszą jednak przed klasą i nauczycielem wziąć odpowiedzialność za swój wybór. Czytanie przerywamy za każdym razem, gdy się książka większości nie podoba. Nie było wypadku, abym musiał interwenjować. Zdarza się, że uczniowie przynoszą t. zw. literaturę straganową. Czytamy ją, jak i inną. Czytam ją uczniom nawet sam. I nigdy nie zauważyłem, aby budziła szczególne zainteresowanie. Po czytaniu odbywa się rzeczowa dyskusja. Uczniowie wówczas często zwracają uwagę na nonsensy, nieprawdopodobieństwa opisanych sytuacyj. Słów potępienia ze strony nauczyciela nie potrzeba. Najwyżej mówimy: „to nie dla nas"".

Czytanie książek nie powinno być złączone jedynie z nauką języka ojczystego; wszak inne przedmioty też dają pole do korzystania z książek. Uczniowie niezmiernie szybko uczą się korzystać z literatury przedmiotu.

Autor kończy pracę swoją uwagą: „Kierunek, w jakim dąży kultura narodu, Europy, świata całego, może się zmienić. Trzeba więc właśnie, aby w tym czasie przejściowym jak najwięcej było ludzi o duchu czujnym. Pobudzeniu ducha służy propaganda dobrej książki, którą szerzy

---

[1] Jakże daleko szkoła niemiecka dzisiejsza odbiegła od ducha karności, niegdyś w niej wszechwładnego. Nieznana była wtedy troska o „prawdę przeżyć", o szczerość stosunku do książki i nauczyciela. Pozwolę sobie przytoczyć przykład z przed lat 20, znany mi z opowiadania osób bliskich. Chłopiec zdawał maturę. Podczas egzaminu nauczyciel pyta: Który z bohaterów Iljady jest ci najmilszy? Chłopiec odpowiada: Achilles. A na to nauczyciel: „Nein, Hektor, und warum?" (Nie, Hektor, a dlaczego?).

szkoła. Powodzenie osiągnie wówczas tylko, gdy sama będzie czujna i żywa".

Autor pracy drugiej ujmuje rzecz wyłącznie z psychologicznego punktu widzenia. I nie dziw. Po otworzeniu kopert i odczytaniu nazwiska: Hans Braun z Monachjum, okazało się, że ma się tu do czynienia z autorem pracy: „Die Macht des Seelischen", wydanej w Monachjum w 1927 r., w której szereg rozdziałów poświęconych jest procesom psychologicznym, wyzwalanym pod wpływem czytania. Oto pokrótce rozumowanie autora: Aby książka znalazła oddźwięk, musi trafić na odpowiednie podłoże. Stworzyć to podłoże będzie zadaniem szkoły. Należy bowiem uświadomić sobie, że żadna moc na świecie nie zdoła wytworzyć w czytelniku czynnego, pozytywnego stosunku do książki, jeżeli ta nie znajdzie w nim odpowiednich elementów, które na reakcję taką pozwalają. „Wyobrażano sobie dawniej, — mówi autor, — że zewnętrzny przymus może człowieka wychować. Myślano tak dlatego, że upatrywano w woli t. zw. dobrej lub złej źródło myśli, uczuć i działania człowieka. Człowiek dokona wszystkiego, co zechce, mówiono. W wypadku naszym wyłożyćby to należało: jeśli człowiek z dobrą wolą przystąpi do czytania książki wartościowej, to ją przeczyta. I tu jest błąd. Oczywiście bowiem, człowiek dorosły zmusić się może do „technicznego" przeczytania; sama wola przeczytania nie wystarczy jednak do wytworzenia wewnętrznego związku między książką i czytelnikiem, jeżeli nie zrodzi go potrzeba duszy".

Zdaniem dość powszechnem, należy do szkoły ludowej wprowadzać czytanie klasyków. Zważywszy jednak, że dusza dziecięca nie ma jeszcze dostatecznej dojrzałości, lektura ta nie wywołuje odpowiedniego oddźwięku i jedynym w tych warunkach rezultatem czytania będzie nienawiść do książki, trwająca nieraz przez całe życie.

Na szczęście, metody szkoły twórczej, tak powszechnie dziś stosowane, ułatwiają niezmiernie sprawę zbliżenia dziecka do książki. Dziecko dzisiejsze przyzwyczajone jest do pracy samodzielnej i będzie samo szukało książki jako źródła wiadomości czy pomocnika w zrozumieniu interesujących je zagadnień. Ze strony nauczyciela wystarczy krótka o książce wzmianka; długie rozważania, mające za przedmiot piękność utworu, jego formę, tylko obrzydzają dziecku czytanie. Gdy zaś przez rozumne używanie książek wytworzy się w dziecku szacunek dla ich wartości i upodobanie do pięknej formy, śmiało można pozwolić sobie na przygodne wspólne czytanie nawet „złej" literatury, bez obawy, że wywrze jakikolwiek wpływ niepożądany.

„Trudno jest — mówi autor — przebudować świat z jego nieprzebraną różnorodnością. Łatwiej już opancerzyć jednostkę przeciw złym mocom, uzdolnić ją do przeżywania rzeczy pięknych. Raz jeden zakosztowawszy piękna, wiecznie go będzie szukała".

Odpowiedź trzecia napisana jest przez gorącego, najwidoczniej, miłośnika poezji (Rektor Hans Gieseler z Berlina).

Gdy się czyta wspomnienia jego z własnych lekcyj, nie można nie pomyśleć o tem, jak ważna jest indywidualność nauczyciela dla klasy, jak przemożny jej wpływ!

Oto lekcja wzorowa: W klasie stłoczeni młodzi nauczyciele i nauczycielki. Autor ma pokazać, jak można „zdobyć" dzieci dla liryki. Zadanie trudne, gdyż wiersz, który ma być odczytany, jest tylko nastrojem, odbiciem stanu duszy poety, który stapia się w jedno z niezgłębionemi tajemnicami świata. Ale nauczyciel zna swoje 14-letnie dziewczynki; wiele z niemi przeżył, wiele się nachodzili po łąkach i lasach, czytając poezje. Lekcja będzie więc przypomnieniem dawnych wrażeń, wracają dobrze znane rymy, wracają nastroje; po przygotowaniu w ciszę oczekiwania wpadają piękne strofy wiersza. Dziewczynki, całkowicie uległszy czarowi poezji, wychodzą z klasy, powtarzając zcicha melodje wiersza, zasłuchane w kołyszący je rytm.

Gdy wyszły, nauczycielka - gość zapytała: Tak, to było piękne, ale czemu pan nie powiedział, w jakich warunkach powstał wiersz? że był pisany dla pierwszej żony poety? „Nie mówiłem tego — odpowiada autor, — aby nie zaprzątać uwagi dzieci tem, co jeszcze dla nich jest obce".

Nie znaczy to, dodaje autor, aby nauczyciel nigdy nie miał tłumaczyć dzieciom okoliczności, w jakich powstało dane dzieło. Owszem. Tylko wchodząc w dziedzinę życia poety, zważyć musi, czy dzieci są w stanie zrozumieć, odczuć przeżycia, z jakiemi wiąże się powstanie utworu. Jakże żywy oddźwięk znajdzie np. uczucie tęsknoty u tych dzieci, które wysłane podczas wakacyj na kolonje letnie, zaznały tęsknoty za swoimi!

Im więcej dziecko przeżyje w pierwszych latach szkolnych, im mniej „książka" będzie je „odgradzać od życia", tem łatwiej im będzie odczuwać w latach późniejszych prawdę przeżyć cudzych. Dlatego autor jest zdania, że należy naukę czytania przesunąć o rok, poświęcając pierwszy rok szkolny wyłącznie nauce czerpanej wprost z życia. Na poparcie swego twierdzenia przytacza nadto fakt, że język, którym pisane są książki, nie jest językiem dziecka.

Dzieci mają swój język, bardziej od języka dorosłych obrazowy. Pisząc, mówiąc, posługują się nim [1], o ile przedwczesne starania szkoły,

---

[1] Jako przykład obrazowości w wyrażaniu się dziecka autor przytacza opis pałacu, widzianego na wycieczce, dany mu przez 9-letnią dziewczynkę. Opis zaczyna się od słów: „Im Glanz des Schlosses waren Fenster riesengross"'. Autor słusznie zaznacza, że opis ten, umieszczony w zbiorze ekspresjonistycznych liryk, zwróciłby uwagę na nazwisko twór-

aby go doprowadzić do norm, obowiązujących człowieka dorosłego, wogóle nie spowodują, że dziecko zupełnie używać go przestanie. Ah, jak bardzo nauczyciele, patrzący „przez mędrca szkiełko i oko", lubią poprawiać!

Wyrobienie języka, wzbogacenie zapasu słów, daje się bez trudu osiągnąć przez improwizowane przedstawienie. Nie są to, broń Boże, przedstawienia teatralne. „Nie chcemy — mówi autor — naśladować teatru prawdziwego, zawodowych aktorów".

Tak zwane „komedyjki", do użytku szkolnego przez wydawców zalecane, nie mogą tu również mieć żadnego zastosowania. Pisane językiem dorosłych, nie odpowiadają istotnym potrzebom dzieci. To też w klasie powierzonej autorowi dzieci swoje „komedyjki" piszą same, czerpiąc tematy bądź z bajek, bądź z przeżyć własnych. Piszą, jak umieją — gwarą. I tu zachodzi pytanie, przez wielu pedagogów rozważane: czy należy dzieciom pozwolić używać mowy danej okolicy, danego miasta? Czy gwara w ustach dzieci ma mieć prawo obywatelstwa? Autor bez wahania daje odpowiedź twierdzącą, wydaje mu się bowiem, że istotnie żyć życiem swojej ziemi, czy swego miasta, może tylko dziecko. które mówi językiem swego otoczenia.

Doświadczenie wskazuje, że nic bardziej nie zaostrza poczucia prawdy, jak odtwarzanie scen, w których dzieci zamknęły swoją wiedzę o życiu. I to poczucie prawdy jest rękojmią, że dziecko zrozumie i odczuje — gdy wiekiem do tego dojrzeje — piękno dobrej książki.

Arcydzieła literatury czyta autor z dziećmi w takim porządku, żeby się ze sobą w pewien sposób wiązały, aby dawały pole do zestawień, porównań. I tutaj znowu napotykamy zdanie, bliźniaczo podobne do tego, które wyrazili autorzy prac poprzednich: z dziećmi, które zrozumiały i pokochały piękną książkę, można czytać i złą. I właśnie, aby uwydatnić kontrast między złą i piękną książką, zaproponował autor dzieciom wspólne przeczytanie kilku zeszytów literatury straganowej. „Były to jedne z najlepszych godzin, jakie z uczniami memi przeżyłem. Czytałem zrazu sam, lecz uczniowie przerwali mi, uważając, że czytam „za dobrze". „To trzeba inaczej czytać!" Więc zkolei chłopcy zabrali się do dzieła. Jakże zabawnie ośmieszali wszystkie w książce spisane nonsensy! Stwierdziliśmy potem, ile w książce było niedorzeczności, ile faktów przytoczonych błędnie, ile nieprawdopodobieństw i niemożliwości, ile kłamanych objawów uczucia. A wreszcie śmieliśmy się serdecznie

---

czyni. Polemizując z nauczycielami, którzy lubią mazać zeszyty czerwonym atramentem, przytacza inny przykład. Opisując promienie słoneczne, przedzierające się przez listowie, dziecko wyraziło się nadzwyczaj obrazowo, mając jedynie barwę na względzie. Nauczyciel poprawił zdanie w imię rzekomych wymagań gramatyki.

z bohatera który w ostatniej chwili cudownie wywija się śmierci, „bo inaczej następny zeszyt nie mógłby być napisany". Zdumiewające jest doprawdy, z jak niechybną pewnością dzieci zdają sobie sprawę z tego, że te zeszyty są „robione". Nie należałoby nigdy zaniedbywać takich prób; niema bowiem innego sposobu zwalczania złej książki i innej drogi do książki dobrej — jak przez dziecko!"

Lecz, niestety, poza literaturą straganową istnieje jeszcze inna lichota, mniej łatwa do rozpoznania, gdyż cechy jej są mniej charakterystyczne. Rozczytują się w niej zwłaszcza dziewczynki [1]. Autor czyni więc i dalszy, trudniejszy krok — czyta w klasie i tego rodzaju książki — i ma tę satysfakcję, że dzieci same na tych wspólnych czytaniach odnajdują cechy, dyskwalifikujące książkę. Bywa, że po zanalizowaniu sposobów tworzenia tych rzeczy bezwartościowych, niektóre dzieci próbują same naśladować ich autorów, pisząc podług „recepty" ku niemałej uciesze całej klasy!

Przy czytaniu dzieci przedewszystkiem zwracają uwagę na treść, interesuje je fabuła, nie należy więc nigdy rozciągać czytania utworu na miesiące, jak to, niestety, bywa we zwyczaju. Piękno formy mniej je uderza, choćby np. dlatego, że rytm poważny i powolny, często w klasycznych utworach spotykany (wymieńmy dla przykładu heksametr), nie odpowiada temperamentowi współczesnego pokolenia i dzieci rzadko w nim znajdują upodobanie. Gdy się jednak z uczniami omawia sprawę rytmu wogóle, wtedy i heksametr zaczyna interesować. W klasie autora powzięto myśl spisywania przygodnych wierszy, spotykanych na reklamach, w pismach, na wystawach sklepowych. (Dało to m. in. sposobność do stwierdzenia, jak charakterystyczne dla naszej epoki jest upodobanie do rytmu). W wierszach tych wykrywali uczniowie wykroczenia przeciw rytmowi i próbowali błędy poprawiać, co znowu doprowadziło do czytania mowy wiązanej, w różnych jej formach, wiersza białego i prozy rytmicznej. I autor kończy słowami: „Wspólne czytanie najlepszych utworów literatury ojczystej, wspólne ich omawianie, powrót do rzeczy niegdyś już czytanych i wykrywanie w nich nowych, dawniej nieodczuwanych piękności, jest pracą tak radosną, że rok szkolny wydaje się za krótki".

W pracy piątej (Erich Walter Unger, Zwickau) autor kładzie szczególny nacisk na umiejętne zorganizowanie czytelnictwa w obrębie szkoły. W kilku krótkich, obrazowych zdaniach zaznacza, jaka powinna być rola bibljotekarza szkolnego. Jakże wiele od niego zależy! Od jego zdolności wczuwania się w dusze czytelników, rozumienia ich marzeń i potrzeb!

---

[1] W polskiej literaturze dla młodzieży istnieje np. długi szereg powieści L. Czarskiej, chętnie czytywanych przez młodzież żeńską, na które wychowawcy winni zwrócić baczną uwagę. (Przyp. red.).

Nieraz drobna, od niechcenia rzucona uwaga: „O tej książce ktoś powiedział..." lub „Ta książka ma niewielu czytelników, bo jest trudna", zachęci, wyzwoli radosne dążenie.

W pracy siódmej (O. W. Hoyer, Lipsk) autor bardzo głęboko ujmuje sprawę „mowy" dziecka. Stwierdza, że dzieci pochodzące bądź ze wsi, bądź ze sfer rzemieślniczych, wzrastają w środowisku, mającem pewien określony charakter; wraz z tradycjami, zwyczajami przejmują i język tego środowiska. Inaczej jest z dziećmi miasta, ze sfer robotniczych. Te nie dziedziczą ani tradycyj, ani języka rodziców. Warunki ekonomiczne życia sprawiają, że dziecko z tych środowisk nie ma właściwie domu. Tym dzieciom dom powinna zastąpić szkoła, szkoła twórcza. I nim da wiedzę, powinna dać takie warunki, które ułatwiałyby naturalny rozwój dziecka, wykształcały jego język.

Szkoła tem bardziej powinna dbać o język, o zachowanie jego godności, że życie współczesne obniża jego wartość. Prasa, teksty filmowe, reklama, rozpanoszone dziś skróty, zalały nas falą słów i zgłosek, albo mało mówiących, albo niezrozumiałych.

Droga do książki prowadzi przez słowo. Dopóki słowo będzie dźwiękiem pustym, który nie wywołuje ani wzruszeń, ani pojęć, ani obrazów, książka będzie dziecku obca.

Nie streszczam szczegółowiej pozostałych prac (czwartej i szóstej), gdyż nie dają one zasadniczo nowego materjału. Wszyscy nagrodzeni autorzy hołdują zasadom szkoły twórczej, wszyscy kładą nacisk na czynny, żywy stosunek dziecka do czytanych utworów. I wszyscy, co szczególną napełnia otuchą, osiągają najlepsze rezultaty, wszędzie wytwarza się radosna współpraca między nauczycielem - wychowawcą a dziećmi, lepsze i głębsze obcowanie z książką - przyjacielem.

W dobie troski powszechnej o zachowanie zagrożonego dorobku kultury, dążenie wychowawców do uczynienia z dobrej książki mostu, łączącego pokolenia, na głębokie zasługuje uznanie.

M. Sokalowa.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Poziom szkolnictwa i oświaty w latach powojennych.

Przewarstwowienie społeczne, które poczęło się ujawniać w latach powojennych i które ciągle jeszcze trwa, oraz przewartościowywanie wartości ideałów, poglądów i dążeń przedwojennych, odbija się dzisiaj, oczywiście, również w szkolnictwie wszystkich krajów kulturalnych. Musi się odbić także na poziomie tego szkolnictwa oraz na ustosunkowaniu się mas do oświaty, wiedzy i nauki. Na ten temat znajdujemy w czasopiśmie wiedeńskiem „Die Quelle", Nr. 1, 1930, w zeszycie jubileuszowym, wyda-

nym w styczniu b. r. z okazji 80 roku wydawnictwa, interesujący artykuł prof. uniw. w Jenie d-ra M. Vaertinga p. t. „Sinkt das Bildungsniveau in den Kulturländern?", którego wywody i dla nas są interesujące.

Autor stwierdza ogólne skargi na obniżenie się poziomu oświaty i szkoły. Kiedy się jednak porówna poziom dzisiejszy z poziomem z przed ćwierćwiecza, to musi się przecież stwierdzić poważne podniesienie się poziomu oświaty mas ludowych we wszystkich krajach kulturalnych. Najlepszym dowodem tego jest rozszerzenie się sieci i ilości szkół powszechnych we wszystkich krajach, jakoteż poważna opieka, jaką otacza się dzisiaj oświatę pozaszkolną dla dokształcania absolwentów szkół powszechnych oraz wogóle dorosłych. Poziom wykształcenia wśród szerokich mas jest więc niewątpliwie dzisiaj wyższy, aniżeli przed laty.

Jakże ma się sprawa z tą częścią ludności, która przechodzi przez szkolnictwo średnie i wyższe? W tej dziedzinie słyszy się ostatnio najwięcej wyrzekań, przedewszystkiem ze strony profesorów szkół akademickich.

W tej dziedzinie szkolnictwa średniego istnieją dzisiaj silne dążności reformatorskie we wszystkich krajach kulturalnych. Wymagania nie zostały bynajmniej obniżone, jakby się to mogło zdawać, lecz tylko zmienione. Raczej istnieje w tych wymaganiach pewna przesada i tutaj, w tej przesadzie widzi prof. Vaerting pewne niebezpieczeństwo dla rozwoju duchowego młodzieży. Za dużo żąda się dziś od szkoły, która nietylko ma nauczać, jak to czyniła szkoła dotychczasowa, lecz także wychowywać pod względem fizycznym, duchowym, towarzyskim i t. d., co prowadzi do przeciążenia szkoły i młodzieży.

Co do uniwersytetów, to w tej dziedzinie najmniej zmian zaszło w ostatnich latach, chociaż i tu się one przygotowują. W każdym razie poziom ich bynajmniej się nie pogorszył.

Nie można więc utrzymywać na serjo, jakoby poziom oświaty wogóle obniżył się w ostatnich latach. Można to zdanie poprzeć także cyframi, które udowadniają, że coraz szersze warstwy ludności krajów kulturalnych biorą udział w dobrodziejstwach nauki i oświaty, a ten fakt chyba najdobitniej zaprzecza twierdzeniu o obniżeniu się ogólnego poziomu oświaty.

Przedewszystkiem: prawie cała ludność przechodzi przez szkołę powszechną. Znaczny odsetek młodzieży nie zadowala się szkołą powszechną, przechodząc już po 4 klasach do szkoły średniej. W Prusach spada wobec tego frekwencja szkół powszechnych na korzyść średnich. I tak wynosiła ona w r. 1906 93% młodocianych, w r. 1921 91%, w r. 1926 89%. W Berlinie uwydatnił się ten kierunek rozwoju jeszcze wyraźniej: obecnie uczęszcza tylko 73% młodocianych do szkół powszechnych, reszta w tym wieku jest w szkole średniej. W r. 1913 przeszło z młodzieży w wieku 10 — 14 lat tylko 15,5% ze szkoły powszechnej do średniej, w r. 1925 zaś 37,5%. Liczba abiturjentów szkół średnich wynosiła w Prusach w r. 1900 5.000,

w r. 1929 około 25.000! Również liczby słuchaczy uniwersytetów wzrosły niepomiernie [1]. Zjawisko to, dla którego w Niemczech ukuto nazwę „inflacja szkoły średniej", daje się obserwować we wszystkich krajach kulturalnych [2].

Gdzie jego źródła?

Prof. Vaerting uważa to zjawisko za logiczne następstwo ruchów społecznych ostatniej doby, a mianowicie: ruchu robotniczego oraz ruchu kobiecego. Zarówno warstwa robotnicza, jak i kobiety były prawie po koniec wieku XIX odsunięte od możności wydatniejszego korzystania z wyższego wykształcenia. W Prusach istnieją przecież dopiero od r. 1908 żeńskie szkoły średnie, torujące dziewczętom drogę do studjum uniwersyteckiego. Dopiero od tego czasu ilość takich szkół zaczęła wzrastać, i to w ostatnich latach wprost niepokojąco szybko. Nikt nie zaprzeczy, że od tego

---

[1] W półroczu letniem 1928 liczyły akademickie szkoły niemieckie 102.315 imatrykułowanych, t. j. 50% więcej, aniżeli w 1911 r. Liczba studjujących słuchaczek wzrosła od tego czasu pięciokrotnie. Wszelkie odezwy rektorów i władz szkolnych okazują się bezskuteczne — życie gospodarcze, wymagające świadectw szkolnych, oraz pęd mas ku zdobyciu wyższego szczebla społecznego drogą nabycia związanych ze szkołą uprawnień, okazuje się silniejsze. Por. artykuł Józefa Wildena p. t. „Berechtigungswesen und Berufsforderungen" w czasop. „Pädagogisches Zentralblatt", Nr. 1, 1930.

[2] Por. w Nr. 2, 1930 „Die Neue Erziehung" artykuł Liese Behr, p. t. „Die Inflation der höheren Schulen". Artykuł podaje wyniki statystycznych badań oficjalnych, przeprowadzonych w Stuttgarcie i w Mannheimie za r. 1928. W Stuttgarcie przeszło w tym roku z 3 klasy szkoły powszechnej 54,6% chłopców i 57,7% dziewcząt do szkoły średniej. Badania inteligencji i zasobu wiedzy tych dzieci wykazały, że ze szkoły powszechnej odchodzi lepszy materjał uczniowski (najlepszy do szkół średnich humanistycznych i 8-klasowych realnych, gorszy do 6-klasowych realnych) i że w ten sposób dokonywa się negatywna selekcja na niekorzyść szkoły powszechnej. Badania wykazały dalej, że ten podział młodzieży zgadza się ze stanowiskiem społecznem rodziny; najsilniejsze społecznie warstwy opanowują szkoły średnie, najsłabsze (proletarjat) musi pozostać w szkole powszechnej. W Dreźnie przeszło na rok 1928 tylko 27,1% młodzieży ze szkół powszechnych do średnich, rozdzielając się, podobnie jak w Stuttgarcie, choć nie tak niekorzystnie dla szkoły powszechnej. W każdym razie objaw to niepokojący, że szkoła powszechna staje się azylem dla duchowo i społecznie najsłabszych, ta szkoła, która ma kształcić masy obywateli państwa; a równocześnie szkoła średnia cierpi na przerost frekwencji i z tego powodu musi obniżać swój poziom, szkoła, mająca wydawać elitę duchową narodu.

czasu poziom inteligencji kobiet znacznie się podniósł. To samo odnosi się do warstw robotniczych, które również dopiero od niedawna poczęły korzystać ze szkolnictwa średniego i wyższego oraz zakładów i możliwości oświaty pozaszkolnej.

Idzie to w parze ze wzrostem znaczenia społecznego obu tych czynników w państwie współczesnem, jaki daje się zauważyć w ostatnich dwóch dziesiątkach lat. Prof. Vaerting ustanawia jako prawo społeczne: „Die Bildung geht der Machtsteigerung der sozialen Schichten parallel" — oświata idzie w parze ze wzrostem władzy warstw społecznych. Na dowód swego twierdzenia przytacza autor artykułu kilka danych statystycznych. I tak: w Anglji powiększyła się w okresie 1913—1920 liczba młodzieży szkół średnich w dwójnasób; w Danji, gdzie emancypacja kobiety wcześniej się zaczęła, niż gdzie indziej (już w 1875 r. wywalczyła sobie kobieta w Danji dostęp do uniwersytetu), udział kobiet w studjach wyższych jest dziś znaczniejszy, niż w innych krajach, wynosząc jedną trzecią młodzieży uniwersyteckiej (w Niemczech zaledwie jedną dziesiątą); w Stanach Zjednoczonych wzrosła od lat 25 liczba szkół średnich z 200.000 na 2.000.000, a uniwersytety, których liczba ciągle jeszcze rośnie, liczą dziesiątki tysięcy słuchaczy. Wszystko to należy, zdaniem prof. Vaertinga, przypisać wzrostowi znaczenia politycznego i społecznego warstwy robotniczej i kobiet we wszystkich krajach. Przy równouprawnieniu wszystkich rozszerza się więc oświata na wszystkie warstwy ludności.

Inaczej ma się jednak rzecz z oceną wartości wiedzy, nauki i oświaty ze strony tych warstw. Albowiem z chwilą, gdy nauka i oświata dostępne są wszystkim, traci ona swe znaczenie jako czynnik mocy, a wartość nauki w opinji masy jest wprost proporcjonalna do znaczenia polityczno-społecznego tej warstwy, która tę naukę posiada w swem ręku. Warstwa społeczna, posiadająca wiedzę jako monopol, może jej używać jako czynnika mocy, może przez nią panować nad innemi warstwami. Wtedy zażywa wiedza szacunku warstw podległych, jako czynnik dający moc, potęgę, możność panowania. Z chwilą, gdy wiedza przestaje mieć takie znaczenie, kiedy staje się udziałem wszystkich, nastąpić musi przewartościowanie jej wartości: albo znaczenie jej upada zupełnie, jeśli dane społeczeństwo nastawione jest materjalistycznie i szanuje przedewszystkiem to, co daje władzę (wiedza, pieniądz, siła i t. p.); albo występuje idealna forma wartościowania: ocena wiedzy dla samej wiedzy. Taki stosunek do wiedzy należy uznać za najwyższy stopień kultury, objawiający się w wyjątkowych fazach kultury ludzkiej, jak faza rozkwitu kultury ateńskiej za Peryklesa, lub epoka renesansu we Włoszech. Dzisiaj oświata straciła swoje znaczenie, jako czynnik władzy (ma je za to pieniądz), jednakże nie posiada jeszcze w masach znaczenia sama przez się. I tu leży, zdaniem prof. Vaertinga, przyczyna sądu, który się wytworzył o dzisiejszym poziomie oświaty. W rzeczywistości oświata się podniosła, ale wartość jej

w opinji mas zmalała. W parze z takiem ustosunkowaniem się mas wobec oświaty i nauki, zmieniło się także ich ustosunkowanie wobec przedstawicieli tych dziedzin. Zmalało dzisiaj bardzo poważanie społeczne wobec nauczyciela i uczonego, wogóle pracownika umysłowego [1]. W Stanach Zjedn. np. profesor uniwersytetu niema w części nawet tego specjalnego poważania, którego zaznaje jeszcze w Europie. Jest on równym każdemu innemu zawodowi w świecie pracy i zażywa takiego samego szacunku, jako człowiek pracujący, jak każdy inny. Niema jednak żadnego uprzywilejowanego stanowiska społecznego, jakie jeszcze ma w Europie.

Biadania nad obniżeniem się poziomu szkół średnich i wyższych z powodu przepełnienia ich elementem nowym, pochodzącym z warstw robotniczych i kobiecych, uważa prof. Vaerting za niesłuszne i podyktowane głównie niechęcią społeczną do tych warstw. Wyrzekania takie składa V. także na karb niechęci zwolenników starej szkoły do nowych idej i dążności reformatorskich. Vaerting przytacza, jako charakterystyczny dla takich wyrzekań, wynik eksperymentu, który przeprowadził jeden z pedagogów niemieckich (prof. dr. Lauenstein) celem empirycznego stwierdzenia prawdziwości tych wyrzekań, wychodzących głównie z kół uniwersyteckich. Porównał on mianowicie pisemne wypracowania maturalne z czasów przedwojennych i powojennych w pięciu gimnazjach hamburskich z trzech przedmiotów: z języka angielskiego, matematyki i języka niemieckiego. Po skrupulatnem zbadaniu tych wypracowań stwierdził prof. L. w jęz. angielskim, dzięki nowym metodom nauczania, znaczny postęp, tak samo w języku ojczystym, niemieckim; w matematyce zadania powojenne były wprawdzie łatwiejsze, ale za to samodzielnie wypracowane, gdy tymczasem przedwojenne, trudniejsze, trzymały się ściśle szablonów i reguł.

Niema więc wcale obniżenia poziomu — stwierdza prof. V. — przeciwnie, jest postęp na całej linji. Nowe metody pedagogiki współczesnej poczynają dopiero wydawać owoce. A jeśli tu i owdzie uniwersytet konstatuje obniżenie poziomu u młodzieży studjującej, to należy to przypisać raczej istniejącemu jeszcze rozdźwiękowi między nastawieniem dydaktycznem i pedagogicznem uniwersytetu i jego przedstawicieli, a nastawieniem nowej szkoły średniej. Wychodząca z tej szkoły młodzież inaczej pracuje

---

[1] Warto jako charakterystyczny pod tym względem głos przytoczyć pogląd jednego z uczestników ankiety czasopisma „Muzeum" na temat „O ideał wychowania w Polsce": „należałoby uczniom mówić, że celem ich nauki szkolnej jest nie zdobycie jakiejś skromnej posadki urzędniczej, ale zdobycie majątku i pierwszorzędnego stanowiska... Urzędnik, który przez 35 lat pracy nie potrafił zdobyć nic innego, jak tylko głodową emeryturę, winien być dla młodzieży odstraszającym przykładem". (!) „Muzeum", Nr. 2, 1929, str. 95.

i inaczej reaguje, aniżeli młodzież szkoły starej. Uniwersytet musi się również w tym kierunku nastawić, a wtedy potrafi i z tą młodzieżą owocnie pracować.

Powyższe wywody z pewnością wywołają odruch sfer zaatakowanych. Jeśli nie można bez pewnych zastrzeżeń przyjąć twierdzeń Vaertinga, to jednakże bezwątpienia w kwestji zasadniczej, t. j. w twierdzeniu, że poziom ogólny oświaty bynajmniej się nie obniżył, ma on zupełną rację.

Mich. Friedländer.

Obecny stan szkolnictwa w Rosji Sowieckiej.

Autor artykułu pod powyższym tytułem[1] stwierdza, że trudno zapoznać się z faktycznym stanem szkolnictwa w Rosji, gdyż dokumenty oficjalne i statystyka sowiecka nie są wiarogodne. Spostrzeżenia cudzoziemców z pobytu w Rosji ograniczone są tylko do tego, co im władze sowieckie zobaczyć i zwiedzić pozwalają — są więc, jako źródło, bezużyteczne. Pozostaje jedynie oprzeć swój sąd na wiadomościach z gazet i pism sowieckich (przemówienia leaderów bolszewickich, sprawozdania i t. d.).

Co do nauczania powszechnego, okres rządów sowieckich w walce z analfabetyzmem (o ile statystyka R. S. F. S. R. nie jest zupełnie fałszywa) dał pewne dodatnie rezultaty.

		1897	1926
Dzieci 8-letnich, umiejących czytać było	chłopców	17,3%	31,2%
	dziewcząt	9,4%	23,6%

Umiejących czytać i pisać w 1926 r.	mieszkańców miast	mężczyzn	84,6%
		kobiet	67,2%
	mieszkańców wsi	mężczyzn	60,7%
		kobiet	29,6%

Obowiązek szkolny został prawnie ustanowiony w większości okręgów, jednakże ma być zrealizowany dopiero zczasem (naogół w latach 1932—1936). Narazie przyjmuje się, że w okolicach wiejskich przeciętnie 60% dzieci nie uczęszcza do żadnej szkoły, 69% uczniów opuszcza szkołę po dwóch latach (tylko dzieci zamożnych włościan korzystają ze szkół więcej niż dwa lata). Pozatem dodać trzeba, że rok szkolny trwa tylko 100 dni. — To praktyka.

Teoretycy sowieccy opracowali wspaniałe programy reformy szkolnej, które przewidują bezpłatną naukę w szkołach elementarnych i średnich przez lat 8, oraz bezpłatne dostarczanie uczniom książek, zeszytów

---

[1] M. Le B. La situation actuelle de l'instruction publique en Russie Soviétique, „L'Education", Nr. 3, Décembre, 1929.

i t. d., jako też ubrania i pożywienia. Programy te głoszą walkę z analfabetyzmem, jak najszersze stosowanie zasad szkoły twórczej, ideał szkoły jednolitej, podejmującej nową organizację życia dziecka, która ma stworzyć nowego człowieka, wolnego od przesądów socjalnych, religijnych i materjalnych. Program śmiały, ale utopijny — daleki (nawet w tem, co ma w sobie zdrowego) od urzeczywistnienia w praktyce — powiada autor artykułu.

Szkoła obszerna, jasna, wesoła, aktywna, o której tak dużo mówią oficjalni teoretycy sowieccy, to znowu teorja, znowu fikcja. W rzeczywistości — powiada sprawozdawca — budynki szkolne są zupełnie nieodpowiednie, niedostatecznie ogrzewane, nie są zaopatrzone w najprymitywniejsze pomoce do nauki, jak papier, atrament i t. d. „Kącik żywej natury", głoszony przez postępowców rosyjskich, ogranicza się do „gałązki wierzby włożonej do butelki" (Uczitielskaja Gazeta). To samo pismo przyznaje, że „nasze nowe metody nie są w czyn wprowadzane, nasze pisma pedagogiczne nie są czytywane". Co gorsza, ludność wsi odnosi się do nauczyciela bardzo niechętnie, o ile się dowie, że należy do partji komunistycznej, — traktuje go nieraz wprost jako „antychrysta".

Bez porównania gorzej przedstawia się kwestja szkolnictwa średniego i wyższego. Według statystyki sowieckiej, do szkół średnich uczęszcza 1.600.000 uczniów. Jak wiadomo, od czasów rządów sowieckich szkoła jest zmobilizowana na usługi komunizmu, którego hasłem jest, że wszystkie zakłady wychowawcze powinny być orężem w walce klas, a według oficjalnych wypowiedzeń się: „powinny służyć za „przewody" ideologji i organizacji umysłowej rewolucji proletarjackiej", powinny „służyć za środek wzmocnienia walki na froncie ideowym i kulturalnym".

Klasa robotnicza przedewszystkiem powinna ująć szkołę w swe ręce; tylko proletarjusz z urodzenia jest zdolny do przyswojenia sobie i wprowadzenia w czyn „polityki naukowej" R. S. F. S. R. I w myśl tej zasady mnóstwo szkół, technik i „Rabfaków" zamknięte jest dla sfer „niepracujących".

Niezwykle utrudniona jest rekrutacja personelu nauczającego — ledwo 5% należy do partji komunistycznej, resztę zaś luk zapełnić musieli dawni nauczyciele z czasów rządów carskich.

Dzienniki sowieckie w bardzo krytycznem świetle przedstawiają położenie studentów rosyjskich. Otrzymywane przez nich zasiłki są niewystarczające i młodzież nie odżywia się należycie. W domach dla studentów dzieją się rzeczy wprost zatrważające: samobójstwa, bójki, rozpusta. Tylko ci z pośród studentów, którzy są czynnymi członkami partji komunistycznej, znajdują się w lepszem położeniu i ci wykorzystują swoje uprzywilejowane stanowisko, gnębiąc swoich kolegów.

Są to dane, oparte na źródłach sowieckich. Władze, z komisarzem Łunaczarskim na czele, stwierdzają, że „próby zastosowania teoryj komu-

nistycznych w szkołach nie udały się", że „ze stanowiska wychowawczego sytuacja jest „poprostu zła", że kwestja wychowania jest „w złym stanie", że „trzeba podnieść" wydajność pracy szkolnej" i t. d. i t. d.

Narazie widoków poprawy niema, powiada autor artykułu. Budżet szkolnictwa powiększony być nie może, mimo że dochodzi zaledwie do 60% budżetu dawnych rządów. Projektuje się stworzenie „funduszu związkowego pomocy szkole sowieckiej". Rzecz wątpliwa, czy ten środek pomoże, dopóki szkoła sowiecka nie przestanie zasadniczo być „machiną wojenną" [1].

Ci, których interesują stosunki w szkolnictwie wyższem w Rosji Sowieckiej, znajdą ciekawy przyczynek do tej sprawy w artykule prof. Mikołaja Bubnowa („Revue Internationale de l'Enseignement", 1929, str. 129). Mikołaj Bubnow, obecnie profesor Uniwersytetu w Lublanie, wykładał na Uniwersytecie w Kijowie od 1891 do 1919 r. i z realizmem przedstawia nędzę intelektualną i moralną bolszewickiej „reformy" uniwersytetu, której był naocznym świadkiem i ofiarą. Przedmowę do tego obszernego artykułu, zatytułowanego „L'Université de Kiev sous le régime soviétique", napisał R. Parisot, profesor Uniwersytetu w Nancy.

W wyżej cytowanym zeszycie grudniowym, 1929 „L'Education" znajdujemy też wzmiankę, podaną za „Morning Post" z 28 września 1929 r., o militaryzacji szkół rosyjskich. Według rozporządzenia, wydanego przez nowomianowanego Komisarza Oświaty, 2 godziny dziennie w każdej szkole mają być poświęcane na ćwiczenia i naukę przysposobienia wojskowego, w celu wyrobienia każdego ucznia na „doskonałego bojownika za sprawę proletarjatu". Każdy uczeń przepędzić musi również trzy tygodnie w obozie wojskowym.

Chcąc mieć rzut oka na całość problemu wychowawczego w Rosji współczesnej, nie można pominąć milczeniem kwestji głośnej na świat cały — tak bardzo do rozwiązania dla Sowietów trudnej, a w podobnych rozmiarach chyba po raz pierwszy w historji świata się przejawiającej — kwestji „dzieci opuszczonych", której N. Zenzinow [2] w „Le Monde Slave" obszerny poświęca artykuł. Sprawa jest ważna, bo te bezdomne, zaniedbane dzieci, gromadami włóczące się po ulicach miast, ci młodociani kryminaliści

---

[1] Doskonały obraz ewolucji szkolnictwa sowieckiego w przeciągu dziesięciolecia dał w r. 1928 artykuł: Prof. S. I. Hessen i N. F. Nowożiłow, Djesjat' let sowietskoj szkoły, „Russkaja Szkoła za Rubieżom" (Praga), tom V, zesz. 28, str. 473 i nast. (Przyp. red.).

[2] N. Zenzinow. Les enfants abandonnés en Russie Soviétique, „Le Monde Slave", Nr. 9, Sept. 1928, str 472—480. Artykuł oparty jest na źródłach sowieckich, których tytuły podaje jednak w przekładzie na język francuski. Ze względu na doniosłość sprawy sięgamy tu nieco wstecz poza rok ubiegły.

i zbrodniarze, to dowód „zezwierzęcenia moralnego", „degeneracji całej generacji przyszłości".

Proces ewolucji „dziecka włóczęgi" w „kryminalistę-zbrodniarza" zaczyna się najczęściej — powiada autor artykułu — od drobnego jakiegoś przewinienia (stłuczenie szyby, parokrotne wskoczenie na stopnie tramwaju i t. p.). Bywa też, że kilkunastoletnie dziecko, przybyłe z prowincji dla zakupów lub dla pracy do miasta, bez wrodzonej predestynacji do kryminalnych występków, zmuszone jest głodem do popełnienia kradzieży (gdyż, spędzając noc w specyficznej dla stosunków sowieckich spelunce, zostało okradzione ze wszystkiego, co miało przy sobie), dostaje się w ten sposób do „zakładu dla opuszczonych dzieci" — „szkoły bandytów", by wreszcie w więzieniu dokończyć swej „edukacji". 30% młodocianych kryminalistów w ten sposób zaczęło swoją „karjerę". W latach 1921—22 z powodu ciężkich ekonomicznych warunków kryminalność u dzieci wzrosła do fantastycznych liczb.

Z pośród przestępstw, kradzież, zajmująca przeważające (80%) co do liczby miejsce, jest tylko preludjum do bandytyzmu i morderstwa, jak stwierdza w specjalnej rozprawie, poświęconej tej fali zdziczenia wśród małoletnich, Rubaszewa.

Nie trzeba chyba nadmieniać, że stosunki zdrowotne wśród tej młodzieży są wprost opłakane. W wydawnictwie urzędowem Komisarjatu Sprawiedliwości z r. 1927 podkreślono, prócz wysokiego procentu śmiertelności, wszechwładnie panujące wśród tych młodych kryminalistów: alkoholizm, morfinizm, kokainizm i inne formy narkomanji. Prof. Guernet zdaje sprawę z rezultatów ankiety, zorganizowanej przez „Sekcję chorób społecznych" w Moskwie [1]. Badania wykazały, że na 102 dzieci tylko dwoje nie paliło, nie piło i nie narkotyzowało się. Więcej niż 80% było kokainomanów. 50% prócz kokainy używało alkoholu i tytoniu. Dzieci, któreby zatruwały organizm tylko jednym narkotykiem, była słaba mniejszość.

Odzwierciadlenie moralnego zepsucia i zezwierzęcenia wśród tych młodocianych przestępców znaleźć można w artykule petersburskiego lekarza J. Eidelnant'a w piśmie „Wieczerniaja Krasnaja Gazeta" z 1926 r. i „Trud" z 24 grudnia 1926 r.

Przeciwakcja w tej dziedzinie nie doprowadziła do pożądanych skutków, natomiast władze sowieckie stwierdzają, że to charakterystyczne zjawisko, jakiem jest włóczęgostwo i rabunki gromad opuszczonych dzieci, coraz wyraźniej przybierać zaczyna zatrważające cechy „stabilizacji" (według publikacji poświęconej sprawie dzieci opuszczonych, wydanej przez Komisarjat Oświaty w r. 1926).

W pierwszych latach kampanji przeciw tej klęsce, za inicjatywą zna-

---

[1] „Wieczerniaja Krasnaja Gazeta" z 30 maja 1926 r.

nego pisarza Korolenki, zorganizowano w 1918 r. „Ligę dla ratowania dzieci", a wślad za tem w 1919 r. — „Radę dla ochrony dziecka". Wyniki pracy były lepsze, założono bowiem nawet 14 kolonij dla dzieci. W 1921 r. jednak władze sowieckie organizacje te, jako nieodpowiadające ideologji sowieckiej, rozwiązały i drogę prywatnej inicjatywie w tej akcji zamknęły. Zrezygnowano zarazem z głoszonej dotychczas zasady, że „dzieci nie mogą (ze względu na wiek) być kryminalistami, nie można ich karać, ale trzeba je wychowywać i uczyć" (dekret z 14 stycznia 1918 r.), a ustanowiono sąd i więzienie dla dzieci powyżej lat 14 (w teorji, gdyż w rzeczywistości — powiada autor artykułu — spotyka się w więzieniach dzieci od lat 10). „Inspekcja społeczna", o której z taką dumą głosiły władze sowieckie, nie istnieje w praktyce. W zwalczaniu zła chwycono się środków bezwzględnych, surowych. Teorja „żelaznej dyscypliny" i „krat" zwyciężyła [1]. W większych miastach, w Moskwie i Petersburgu, urządzane są nocne obławy na błąkające się po ulicach dzieci, ale i one stają bezsilne wobec napływającej wciąż nowej fali. Dość wspomnieć, że na uroczystości obchodu dziesięciolecia w Moskwie, mimo że na trzy dni przed terminem otoczono kordonem policyjnym peryferje miasta, nie zdołano usunąć gromad włóczących się dzieci z przed oczu przybyłych cudzoziemców.

Bezwzględność w tępieniu tej „plagi" polega — według prasy sowieckiej — na zastosowaniu systemu specjalnych kar w azylach dla dzieci, do których należą: bicie rózgami metalowemi, wiązanie sznurami, wyrzucanie bez ubrania na trzaskający mróz, smarowanie języka jodyną i t. d. W jednym z zakładów dla dzieci istniała nawet prawdziwa „sala tortur" (wyrażenie zaczerpnięte z dziennika sowieckiego), gdzie wychowanków okaleczano, bito do krwi i t. d. Najlepszym dowodem tych okrucieństw jest szereg procesów, wytaczanych wychowawcom, a między innemi proces przeciw personelowi nauczycielskiemu Zakładu Petrowskiego w Moskwie w 1927 r. Charakterystyczną rzeczą jest fakt, że mimo udowodnienia winy, wszystkich wychowawców objęto amnestją i od kary zwolniono.

E. A. Kownacka.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. Redaktor: *Kazimierz Pieracki.* Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Redakcja i administracja: Warszawa, Bagatela 12. Skł. gł.: Książnica-Atlas T. N. S. W.

[1] „Prawda" z 6 kwietnia 1928 r.

Rok II, zeszyt 1/2: T r e ś ć : Organizacja pracowni fizycznej w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. — Organizacja ćwiczeń z fizyki w wyższych klasach gimnazjum i w seminarjum nauczycielskiem. — Tematy ćwiczeń z fizyki w klasach wyższych gimnazjum. — Załącznik: *Stefan Błachowski*, O fazach rozwoju psychicznego młodzieży.

S z k o ł y A k a d e m i c k i e. Organ Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce. Wychodzi trymestralnie. Nacz. red.: *Konstanty Hrynakowski*. Komitet red.: *Stefan Błachowski* i *Jan Grochmalicki*. Nakł. St. Del. Zrz. i Zw. Profesorów Szkół Akad. w Polsce. Czcionkami Rolniczej Drukarni Nakładowej w Poznaniu.

Rok III/IV, 1929/30, zeszyt ósmy i dziewiąty, luty—styczeń (str. 166).— T r e ś ć : Od redakcji. — Mowa Rektora Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie, prof. dr. Hilarego Schramma podczas inauguracji, dnia 19. X. 1929. — *S. Czerny*, Reponse à l'article de M. Jacques Langlade „Quelques remarques sur l'enseignement du français à l'université". — *W. Kapuściński*, Organizacja zakładu fizyki doświadczalnej Uniw. Warsz. — *Ludwik Jaxa-Bykowski*, O ustrój naszego szkolnictwa (Z powodu urzędowego projektu ustawy). — Odpowiedź Rady Wydziału Matem.-Przyrodn. Uniw. Pozn. na zapytanie ze strony Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie egzaminów magisterskich. — Uwagi Rady Wydziału Matem.-Przyrodn. o egzaminie doktorskim. — C z ę ś ć o f i c j a l n a. Protokuły: 1. Zjazdu Rektorów, 2. Zjazdu Delegatów Zrzeszeń. — C z ę ś ć n i e o f i c j a l n a. Kronika szkół wyższych. I t. d.

Kazimierz Missona. Z b r z e s k i c h d o ś w i a d c z e ń w y c h o w a w c z y c h. Rocznik VIII. Lwów. Książnica-Atlas, 1929.

K s i ę g a P a m i ą t k o w a I-ej Ogólnopolskiej Konferencji Psychotechnicznej 4, 5 i 6 stycznia 1930 r. — Bibljoteka Psychotechniczna Nr. 2. — Warszawa. Nakł. Pol. Towarzystwa Psychotechnicznego, 1930. Str. 29.

T r e ś ć : Program I. O. Konf. Psych. — Lista uczestników. — *Inż. J. Wojciechowski*, Przemówienie wstępne i referat p. t.: Stan psychotechniki w Polsce w r. 1928/29. — *Prof. Dr. S. Baley*, Potrzeby rozwojowe psychotechniki w Polsce. — Komunikaty: Kom. Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi; Sprawozdanie Poradni Zawodowej Patronatu nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową; Komunikat Zakładu Psychotechnicznego przy Państw. Szkole Budownictwa w Warszawie; Komunikat Biura Badań Psychotechnicznych O. D. K. P. Warszawa.

Prof. E. Meumann. Z a r y s p e d a g o g i k i e k s p e r y m e n t a l n e j. Z II wyd. niemieckiego przełożył Wiktor Mondalski. Brześć n/Bugiem. Druk. L. Paka. 1929. Str. 80.

F. Pawłowski i A. Warczak. Testy Binet'a-Simon'a w układzie Uniwersytetu Stanfordzkiego. Wskazówki metodyczne opracowane w prac. pedag. Państw. Seminarjum Nauczycielskiego w Tucholi, Pomorze. Tuchola. Druk. J. Lewandowskiego, 1929. Str. 96.

Dr. Michał Friedländer. Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym. Lwów. C. K. O. Lw. Druk. Jaegera, 1929. Str. 20.

Dr. Stanisław Batawia, Janina Budkiewicz i Dr. Marja Skrzywan-Żebrowska. Badania nad nieletnimi przestępcami. Poczucia moralne. Z przedmową prof. W. Makowskiego. — Monografje opr. w Seminarjum Prawa Karnego U. W. pod kierunkiem prof. W. Makowskiego. VI. — Warszawa. Nakł. księg. F. Hoesicka, 1929. Str. 155.

Jan Kuchta. Zabawy krakowskich „Dzieci-włóczęgów" w porze zimowej. Odbitka z „Chowanny", z. III. 1929.

Dr. Jan Kuchta. Dążenia do kompensacji u dziecka-włóczęgi a postawa wychowawcza. Kraków. Wydaw. Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. 1930.

Adolf Rondthaler, dyr. gimn. im. Mikołaja Reja w Warszawie. Czego szkoła oczekuje od rodziców. — Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży — pod red. dr. E. Łozińskiego. Nr. 2. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 36.

Józef Janota Bzowski, Prezes Zarządu Zjedn. Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. Szkoła i rodzina, ich wzajemny stosunek i formy współżycia. — Współpraca domu i szkoły i t. d. Nr. 3. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 36.

Sir Robert Baden Powell (Skaut Naczelny). Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych, zawierający teorję skautingu. Przełożył Stanisław Sedlaczek, Nacz. Gł. Kwatery M. Z. H. P. — Bibljoteka Gł. Kw. M. Z. H. P. Nr. 1. — Warszawa. Dział Wydawnictw Naczelnictwa Z. H. P. 1930. Str. 148.

Stanisław Sedlaczek. Harcerstwo w szkole. Odbitka z czasop. „Oświata i Wychowanie". — Gł. Kw. M. Z. H. P. Serja B. Nr. 1. — Warszawa. Dział Wydawnictw Naczelnictwa Z. H. P. 1930. Str. 12.

Dr. Zdzisław Kaczmarek. Z problemów demokratyzacj wychowania. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego". Kraków. Skł. gł.: Gebethner i Wolff, 1929. Str. 31.

Jan Marouzeau, Pogadanki o łacinie. Tłum. Marja Stępniowska. — Świat Klasyczny. 1. — Filomata, Lwów, ul. Potockiego 20. 1930. Str. 239.

Gustaw Przychocki, Kultura klasyczna w kulturze współczesnej. Warszawa — Kraków. Wydawnictwo J. Mortkowicza. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie. 1929. Str. 109.

Konstanty Bzowski, wizyt. Kurat. O. Szk. Krakowskiego. Jak uczyć o klimacie. Z 9 rysunkami w tekście. — Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna, pod red. Stanisława Pawłowskiego, prof. geogr. Uniw. Pozn. Zesz. 4. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 42.

Muzyczne Ognisko Wakacyjne dla nauczycielstwa szkół ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich. Liceum Krzemienieckie, Krzemieniec, 1930. Str. 24. Załącznik: Rozkład kursów wakacyjnych Muzycznego Ogniska Wakacyjnego Liceum Krzemienieckiego w roku 1930.

Święto Pieśni Dzieci Polskich. IV. Opracowała *Julja Baranowska-Borowa.* Nuty pisała A. Janiszewska-Nebelska. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa, 1930. Str. 13.

Polskie Kanony Szkolne. Zebrała *Julja Baranowska-Borowa.* Nuty pisały A. Janiszewska-Nebelska i H. Rybicka. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa, 1930. Str. 23 + 4 nlb.

Dr. Teodor Marchlewski, doc. Uniw Jagiell. Zarys nauki o dziedziczności. Z 35 rysunkami. — Bibljoteka Biologiczna pod red. prof. dr. J. Wilczyńskiego. Nr. 7. — Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa. 1930. Str. 168.

KRONIKA

KONFERENCJA NA ZAMKU KRÓLEWSKIM W WARSZAWIE W DNIU 6 MARCA 1930 R. W SPRAWIE SKUTKÓW USTAWY Z DNIA 22 GRUDNIA 1925 R. O ŚRODKACH ZAPEWNIENIA RÓWNOWAGI BUDŻETOWEJ

Zarząd Główny Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich przedstawił Panu Prezydentowi Rzeczypospolitej zgubne skutki ustawy z dnia 22 grudnia 1925 r. dla szkolnictwa średniego.

Z polecenia Pana Prezydenta w dniu 6 marca b. r. urządzony został na Zamku „wieczór dyskusyjny" na powyższy temat.

Zebranie odbyło się w obecności Pana Prezydenta przy udziale P. Ministra W. R. i O. P. dra Sławomira Czerwińskiego, P. Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Wł. Żłobickiego, P. Naczelnika Wydziału Szkół Średnich K. Pierackiego i innych wyższych urzędników, a wśród nich wizytatorów Ministerstwa i Kuratorjum Warszawskiego, oraz wszystkich członków Zarządu Głównego Stowarzyszenia Dyrektorów z Warszawy i prowincji. Konferencji przewodniczył zastępca dyrektora kancelarji cywilnej dr. Skowroński.

Skutki ustawy z 22 grudnia 1925 r. omówili w referatach: 1) dyr. Jan Juraszyński: „Stan obecny", 2) dyr. Helena Kasperowiczowa: „Praca wychowawcza", 3) dyr. Wanda Dzierzbicka: „Praca nauczycielska", 4) dyr. dr. Bogumił Wilkoszewski: „Warunki pracy dyrektorów".

Referenci, operując przykładami z życia polskiej szkoły średniej i danemi porównawczemi, przedstawili, jak się ustawa „grudniowa" odbiła ujemnie na pracy wychowawczej, na prowadzeniu bibljotek szkolnych, pracy w laboratorjach i pracowniach, jakie wywołała przeciążenie nauczycieli i dyrektorów, a z niem w związku nieuniknione niedociągnięcia w wypełnianiu obowiązków szkolnych.

W dyskusji zabierali głos dyrektorowie szkół średnich: pp. Popiołek z Cieszyna, dr. Ulrich ze Lwowa i Ostrowski z Poznania.

P. Naczelnik Wydz. Szkół Średnich K. Pieracki potwierdził słuszność przedstawionych złych skutków ustawy „grudniowej". Dodał, że obok krzywdy materjalnej ustawa wyrządziła szkolnictwu średniemu jeszcze większą krzywdę moralną. Ministerstwo jednak nie może i nie będzie rezygnowało z nakładania coraz ważniejszych obowiązków, jakie wypełnić

musi szkoła średnia. Musi ona bowiem i uczyć i wychowywać w duchu państwowym. Dzieląc wszystkie troski, wynikające z ustawy „grudniowej", za najważniejszą uznał troskę o możność przetrzymania w warunkach przez ustawę wytworzonych.

Odciążenie pracy dyrektorów w zakresie spraw administracyjnych nasuwa, zdaniem P. Naczelnika Wydziału Budżetowo-Rachunkowego, Nowaka, który ostatni zabierał głos w dyskusji, wiele trudności, gdyż trzeba: 1) albo skasować taksę administracyjną, wtedy dyrektorowie będą wolni od pracy rachunkowo-kasowej, albo 2) utrzymać taksę administracyjną, a wtedy będą nadal spełniać dotychczasowe czynności, bo administracja szkolna musi być dostosowana do administracji ogólnopaństwowej.

Konferencja wywołała oddźwięk w prasie w postaci szeregu artykułów sprawozdawczych: E. Łoz. w „Kurjerze Warszawskim" z 7 marca p. t. Konferencja szkolna na Zamku; w „Czasie" z 7 marca — P. Prezydent i szkolnictwo średnie; Ducha w Nr. 69 „Słowa Polskiego" z 12 marca — Wieczór dyskusyjny w sprawach szkolnictwa średniego u Pana Prezydenta; w Nr. 60 „Naprzodu" z 13 marca — Zgubne skutki ustawy „sanacyjnej" w państwowem szkolnictwie średniem; Dez. O. w Nr. 120 „Kurjera Poznańskiego" z 13 marca — Konferencja na Zamku w Warszawie w sprawie szkolnictwa średniego; w „Głosie Narodu" z 14 marca — Dlaczego rząd nie znosi „ustawy sanacyjnej" i t. d. *A. P.*

POSIEDZENIA STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

W dniu 11 grudnia 1929 r. odbyło się siódme posiedzenie Komisji Międzydepartamentowej, na którem omówione zostały zasady organizacyjne służby prasowej Ministerstwa W. R. i O. P. Dotyczyły one: 1) prowadzonego w Ministerstwie systemu wewnętrznej wycinkowej informacji prasowej, 2) dostarczania prasie materjału informacyjnego w postaci komunikatów oraz artykułów, oświetlających tok pracy Ministerstwa oraz te zagadnienia oświatowe, któremi żywiej i głębiej winno interesować się społeczeństwo.

W dniu 11 kwietnia b. r. odbyło się ósme posiedzenie Komisji, na którem p. wizytator ministerjalny inż. A. Romanowski wygłosił referat p. t. „Przysposobienie do pracy w nowej szkole włoskiej oraz zagadnienia ustrojowe naszego szkolnictwa zawodowego". Referent poinformował obecnych o stanie najnowszego ustawodawstwa włoskiego w zakresie organizacji oraz programu szkolnictwa i przysposobienia zawodowego.

REFORMA KSZTAŁCENIA TECHNICZNEGO

W sobotę dnia 5 kwietnia 1930 r. odbyła się w Departamencie Szkolnictwa Zawodowego konferencja pod przewodnictwem Dyrektora Departamentu inż. M. Jarnińskiego przy udziale przedstawicieli przemysłu metalowego w sprawie kształcenia sił technicznych dla przemysłu.

Szybki rozwój przemysłu metalowego, wprowadzanie naukowej organizacji i związane z tem powołanie do życia biur produkcji, rozdzielczych i kalkulacji, spowodowały konieczność kształcenia sił technicznych dla szeregu nowych czynności, jakich w przemyśle przedwojennym nie było.

Opierając się na istotnych potrzebach przemysłu, konferencja przyszła do wniosku, że najwłaściwszem rozwiązaniem zagadnienia kształcenia sił technicznych dla przemysłu byłoby ustalenie szkół zawodowych męskich dla przemysłu metalowego trzech stopni.

Do stopnia pierwszego należałyby szkoły trzyletnie rzemieślniczo-przemysłowe, oparte o 7-mio oddziałową szkołę powszechną i zakończone egzaminem czeladniczym.

Do stopnia drugiego — szkoły przemysłowe, mające na celu przygotowanie pracowników do pełnienia czynności majstrów, instruktorów i niższych techników w zakresie produkcji i ruchu, oparte na wspomnianej szkole rzemieślniczo-przemysłowej, — pożądanym warunkiem przyjęcia do szkoły przemysłowej byłoby odbycie co najmniej dwuletniej praktyki przemysłowej przed wstąpieniem do tej szkoły.

Do trzeciego stopnia należałyby szkoły techniczne trzyletnie, mające na celu dostarczanie przemysłowi wykwalifikowanych teoretycznie i praktycznie techników do pełnienia czynności pomocników inżynierów lub w niektórych wypadkach ich zastępców, w zakresie prac biurowych, ruchu i produkcji, oparte na 6-klasowem gimnazjum albo na wykształceniu równorzędnem.

Warunkiem wstępu do szkół wymienionych kategoryj jest złożenie egzaminu wstępnego lub sprawdzającego.

Uzyskanie świadectwa ukończenia tych szkół uwarunkuje się złożeniem egzaminu końcowego.

Przedstawiciele przemysłu wypowiedzieli życzenie wprowadzenia zasady przejściowości ze szkoły jednego stopnia do szkoły stopnia następnego, przy zadośćuczynieniu pewnym, niezbędnym dla racjonalnego dalszego kształcenia się, warunkom.

Poza wymienionemi wyżej szkołami mają istnieć szkoły mistrzowskie dla osób, które uzyskają świadectwa czeladncze drogą praktyki i odbędą co najmniej dwuletnią praktykę po uzyskaniu świadectwa czeladniczego.

Przy wszystkich pracach, związanych z reorganizacją kształcenia sił technicznych, brane są pod uwagę typy szkół, istniejących w innych pań-

stwach, dokąd Ministerstwo delegowało w roku bieżącym kilku swych pracowników.

Równolegle w Ministerstwie przygotowywane są prace w kierunku przeprowadzenia reformy szkół elektrotechnicznych, chemicznych, budowlanych, mierniczych i innych.

Istniejące obecnie 4-letnie szkoły techniczne typu zasadniczego, oparte o 7-mio oddziałową szkołę powszechną, jako nieodpowiadające współczesnym wymaganiom przemysłu metalowego, ulegną stopniowej reorganizacji w myśl zasad wyżej przytoczonych.

KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W 1930 r. projektuje się około stu państwowych kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych. Kursy te będą miały na celu dokształcanie nauczycielstwa do potrzeb szkoły oraz życia społecznego, związanego ze szkołą, nie będą miały jednak na widoku doraźnych uprawnień kwalifikacyjnych dla nauczycielstwa. Potrzeby kandydatów do egzaminu eksternów na Wyższych Kursach Nauczycielskich będą, tak jak dotychczas, szeroko uwzględnione, na wielu kursach bowiem wykłady i ćwiczenia obejmą tematy wchodzące w zakres programu Wyższych Kursów Nauczycielskich. Kursy te w urzędowym rozkładzie w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. (Nr. 4) oznaczone są adnotacją: fragm. progr. W. K. N. Wiąże się to z okólnikiem Ministerstwa z dnia 21 lutego 1930 r., którym udzielono wskazówek Komisjom Egzaminacyjnym przy egzaminie eksternów na W. K. N., by przy egzaminach w myśl programu W. K. N. zwracały szczególną uwagę na ten zakres wiedzy, który nauczyciel dokładniej opanował, np. przez studjum danych części programu W. K. N. na kursie wakacyjnym. Kursy wakacyjne, nie siląc się na wyczerpanie całości programu W. K. N., dadzą jednak nauczycielstwu sposobność do przerobienia ważnych działów wiedzy, przydatnych przy egzaminie eksternów.

W ciągu miesiąca pracy wakacyjnej niepodobna dać słuchaczom całokształtu wiedzy potrzebnej do egzaminu. Z tego powodu nie organizuje się państwowych kursów przygotowawczych do egzaminu eksternów na W. K. N., z tego powodu również rozkład kursów nie przewiduje państwowych kursów przygotowawczych do egzaminu praktycznego, tak popularnych obecnie wśród nauczycielstwa, mimo iż właśnie ten typ egzaminu wymaga całkiem innego przygotowania, niż praca na kursach wakacyjnych.

Władze szkolne, poza kształceniem się nauczycielstwa na kursach wakacyjnych, popierać muszą również spokojną, wytrwałą pracę samo-

kształceniową w postaci lektury, w postaci usilnego doskonalenia metody nauczania przez pracę szkolną, wreszcie w postaci systematycznej, naukowej obserwacji dziatwy szkolnej.

Mimo tego krytycznego stanowiska w stosunku do zbytniej jednostronności w dokształcaniu się wyłącznie na kursach, także i potrzeby kandydatów do egzaminu praktycznego będą częściowo uwzględniane, a mianowicie na kursach wakacyjnych pedagogicznych, wśród których będą również kursy poświęcone metodyce nauczania w niższych oddziałach szkół powszechnych, organizacji szkolnictwa, literaturze dziecięcej i czytelnictwu, administracji szkolnej i t. d.

Dla umożliwienia nauczycielstwu systematycznego dokształcania się w obranej grupie przedmiotów w ciągu kilku następujących po sobie wakacyj, zorganizowane będą w roku bieżącym dwa Ogniska Wakacyjne: humanistyczne w Toruniu i muzyczne w Krzemieńcu. Ognisko Wakacyjne koncentruje szereg kursów, względnie wykładów o pokrewnych tematach, dostarcza nauczycielstwu odpowiednich bibljotek, pracowni oraz zapewnia współpracę z gronem wyborowych prelegentów. Tak np. w Muzycznem Ognisku Wakacyjnem Liceum Krzemienieckiego odbędą się trzy pięciotygodniowe kursy śpiewu o trzech różnych poziomach, dostosowane do programu Wyższych Kursów Nauczycielskich; ponadto odbędzie się tam 5-tygodniowy kurs gry instrumentalnej, 3-tygodniowy kurs praktycznej metodyki śpiewu, wreszcie 10-dniowy kurs dla nauczycieli-kierowników chórów. Wszystkie kursy prowadzone będą przez wybitnych muzyków, przeważnie profesorów Konserwatorjów Muzycznych, którzy zorganizują również koncerty - audycje, mające na celu zapoznanie słuchaczy z utworami najwybitniejszych kompozytorów oraz pogłębienie kultury muzycznej uczestników. Liceum Krzemienieckie przygotowało tanie i wygodne pomieszczenia dla słuchaczy wraz z całem utrzymaniem.

Ognisko Wakacyjne Humanistyczne w Toruniu zapewni słuchaczom szereg wykładów i ćwiczeń z języka i literatury polskiej, z historji oraz przedmiotów pedagogicznych, w nawiązaniu do nauczania języka polskiego i historji w szkole powszechnej. O ile w Krzemieńcu każdy słuchacz obowiązany będzie zapisać się na oddzielny kurs o zamkniętym programie, o tyle Ognisko Humanistyczne w Toruniu będzie czemś w rodzaju uniwersytetu letniego z wykładami na 16 tematów naukowych[1].

---

[1] I. Tematy polonistyczne.

1. Literatura Wieku Złotego.
2. Epoka romantyczna w literaturze polskiej.
3. Literatura po r. 1863 do okresu Młodej Polski.
4. Najnowsza literatura polska od modernizmu do dnia dzisiejszego.
5. Głosownia opisowa.

Ognisko w Toruniu połączone będzie z odpowiednią bibljoteką i z wystawą pomocy naukowych do humanistyki, obejmie ono również organizację wycieczek historycznych i t. d.

Każdy nauczyciel zapisujący się na wykłady i ćwiczenia w Ognisku w Toruniu ma prawo wyboru dwóch tematów z pośród wszystkich wymienionych w spisie, zależnie od swoich zainteresowań oraz od stopnia trudności tematów. Ponieważ działalność Ogniska będzie kontynuowana w latach przyszłych, przeto nauczyciel będzie miał możność systematycznego dokształcania się w przedmiotach humanistycznych w tem samem środowisku i pod kierunkiem tych samych prelegentów.

Bardzo ważną potrzebą naszego szkolnictwa jest dokształcanie nauczycielstwa szkół powszechnych w umiejętnościach praktycznych, których znajomość wiąże ściślej życie szkoły z życiem środowiska. Celom tym służyć będą różne kursy o charakterze praktycznym, jak np. kursy ogrodnicze, organizowane w Ursynowie i w Cieszynie przy współudziale T-wa Popierania Ogrodów Szkolnych, kurs przeszkolenia higjenicznego, organizowany przy współudziale i na terenie Państwowej Szkoły Higjeny w Warszawie, kurs jedwabniczy w Milanówku, kursy gospodarstwa kobiecego w Lubrańcu (pod Włocławkiem) i w Wilnie, kurs rolniczy w Dubicy, kursy ogrodniczo-pszczelnicze na terenie Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego, kursy oświaty pozaszkolnej i inne. Część

---

6. Odmiana imion i czasowników.
7. Składnia zdania prostego i złożonego.

II. Tematy historyczne (z uwzgl. nauki o Polsce).

1. Ekspansja Polski Jagiellońskiej (ze szczególniejszem uwzględnieniem ekspansji na zachód).
2. Epoka napoleońska ze specjalnem uwzględnieniem dróg polityki polskiej w tym okresie.
3. Powstanie nowych państw w Europie w w. XIX. Dzieje Polski w w. XIX.
4. O Polsce współczesnej, ze szczególnem uwzględnieniem jej stanu kulturalnego.

III. Tematy pedagogiczne.

1. Organizacja pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkołach więcejklasowych (z ćwiczeniami).
2. Charakterystyka typów dziecięcych w świetle literatury dla dzieci i młodzieży.
3. Wydobywanie wartości estetycznych z utworów literatury pięknej w szkole powszechnej (z ćwiczeniami).
4. Kultura estetyczna w szkole z uwzględnieniem wartości nauki rysunku dla przedmiotów humanistycznych (z ćwiczeniami).
5. Zagadnienia administracji szkolnej (z ćwiczeniami).

kursów rolniczych i ogrodniczych zorganizuje w tym roku we własnym zakresie Ministerstwo Rolnictwa na terenie państwowych szkół rolniczych.

Słusznej dążności naszego nauczycielstwa do dokształcania się w językach obcych oraz w językach niepolskiej ludności miejscowej odpowiadać będą kursy języka ruskiego (ukraińskiego) na Wołyniu, kurs języka białoruskiego w Prużanie, francuskiego w Warszawie oraz języka niemieckiego w Białej, Lublinie i Wilnie.

Władze szkolne zamierzają uczynić wszystko dla wytworzenia na kursach miłej i radosnej atmosfery, która cechowała zazwyczaj kursy także i w latach ubiegłych. Wszędzie, gdzie będzie większe skupienie nauczycielstwa, przewiduje się osobnych instruktorów wychowania fizycznego, by uczynić zadość potrzebom amatorów sportów i ćwiczeń cielesnych. Przewidywane są liczne wycieczki towarzyskie i naukowe, między innemi wycieczki połączone z pokazami zabytków historji sztuki i architektury pod kierunkiem specjalistów.

Prócz kursów państwowych zapowiada się znaczna liczba kursów prywatnych, organizowanych przez samorządy szkolne i organizacje nauczycielskie. Znaczna część tych kursów poświęcona będzie potrzebom kandydatów do egzaminów praktycznych oraz eksternów na Wyższych Kursach Nauczycielskich.

W 1929 r. w kursach wakacyjnych wzięło udział przeszło 5.000 nauczycieli, mimo bardzo niekorzystnych warunków, wywołanych przedewszystkiem przez Wystawę Poznańską. Należy spodziewać się, że liczba uczestników na tegorocznych kursach będzie jeszcze znacznie większa. Pożądane jest jednak, by nauczycielstwo przybywało na kursy już nieco przygotowane do pracy wakacyjnej; już samo przywiezienie ze sobą odpowiednich książek i pomocy naukowych mogłoby znacznie podnieść skuteczność pracy na kursie. Szczególnie jednak pożądane byłoby przeczytanie przed kursem podręczników i książek, wskazanych w programie lub w rozkładzie kursów.

KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH

I.

Kiedy z początkiem roku kalendarzowego 1929 Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło okólnik o zamierzonych kursach wakacyjnych dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli, kiedy wkrótce potem władze szkolne zabrały się do pracy organiza-

cyjnej, nikt nie umiał powiedzieć napewno, czy akcja rozpoczęta w ten sposób zostanie uwieńczona powodzeniem. Była to pierwsza od czasu powstania Polski na większą skalę zorganizowana próba kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół średnich, kursów nie opartych na żadnych specjalnych uprawnieniach, a ponadto kursów całkowicie dobrowolnych, nie związanych z żadnym obowiązkiem.

Nie chcę przez to powiedzieć, że kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół średnich są u nas nowością; przeciwnie, organizowano je od roku 1919 przez 4 lata przy współudziale T. N. S. W., potem w latach 1923 do 1928 bezpośrednio przez Ministerstwo. Jednakże — poza nielicznemi wyjątkami, jak kursy: pedagogiczny w Lublinie i śpiewu w Wolsztynie w r. 1928 — kursy te miały na widoku przedewszystkiem nauczycieli niekwalifikowanych, przygotowujących się do tak zw. egzaminów uproszczonych. Obecnie ta kategorja nauczycieli bardzo już zmalała, przyszła więc kolej na dokształcanie nauczycieli kwalifikowanych, pragnących z własnej woli rozszerzyć zakres swej wiedzy i odnowić wiadomości zdobyte w uniwersytecie.

Dla tych to nauczycieli zorganizowano w czasie od 2 do 27 lipca 10 kursów, których przegląd daje tabela na str. 361.

Jak widzimy z pomieszczonych w nawiasach liczb słuchaczy, którzy wytrwali do końca, wszystkie kursy miały wystarczającą, a niektóre, jak polonistyczny, pedagogiczny i germanistyczny, nadspodziewanie wysoką frekwencję. Pod względem płci słuchacze ci dzielili się na 259 mężczyzn i 216 kobiet (razem 475 osób), t. j. kobiety osiągnęły zaledwie 45% ogółu słuchaczy. Według stanowiska służbowego było 9 dyrektorów i 466 nauczycieli, według kategorji szkół 295 osób ze szkolnictwa państwowego i 180 (ok. 38%!) z prywatnego, 308 ze szkół średnich ogólnokształcących, 132 z zakładów kształcenia nauczycieli i 35 z innych szkół. Według kwalifikacyj było 292 osoby z pełnemi kwalifikacjami oraz 183 z niepełnemi lub z niepodanemi, przyczem w tej ostatniej liczbie mieści się oczywiście także znaczna liczba osób z pełnemi wyższemi studjami, lecz bez egzaminu pedagogicznego. Według wyznania było 387 osób religji rzymsko - katolickiej, a reszta innych wyznań, wśród nich 17 grekokatolików, 10 prawosławnych i 39 wyznania mojżeszowego. Z pośród nauczycielstwa miejscowego (t. j. pracującego w siedzibie kursów) stawiło się zaledwie 31 osób (!), reszta była przyjezdna.

Interesujące jest zbadanie, w jakiej mierze poszczególne okręgi szkolne uczestniczyły w kursach wakacyjnych, t. j. jak przedstawia się udział nauczycielstwa z tych okręgów w kursach w stosunku do ogólnej liczby nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli. Za podstawę bierzemy liczby etatowego nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli państwowych i prywatnych za rok 1927/28,

L. p.	Siedziba kursu	Przedmiot (w nawiasie frekwencja)	Temat kursu	Kierownik naukowo-organizacyjny
1	Augustów	Biologja (39)	Fitosocjologja na przykładzie asocjacyj leśnych	Prof. Dr. Szafer (Kraków)
2	Kraków	J. polski (83)	Nowsze badania nad romantyzmem. interpret. tekstów staropolskich	Prof. Dr. Taszycki (Wilno)
3	Kraków	J. niemiecki (57)	Kultura Niemiec współczesnych, zagadn. metodyczne	Dyr. Ippoldt (Kraków)
4	Kraków	Psychologja i pedagogika (72)	Nowoczesne kierunki w psychologji pedagogicznej. Badania inteligencji	Prof. Dr. Szuman (Kraków)
5	Lwów	Geografja (41)	Współczesny stan różnych działów tej nauki	Prof. Dr. Romer (Lwów)
6	Toruń	Historja (27)	Dzieje walk o dostęp Polski do morza	Prof. Dr. Arnold (Warszawa)
7	Warszawa	Filologja klas. (32)	Nowsze badania nad kulturą klasyczną	Dr. Seliga (Warszawa)
8	Warszawa	Fizyka (47)	Optyka współczesna. Ćwiczenia laboratoryjne	Prof. Dr. Pieńkowski (Warszawa)
9	Warszawa	Matematyka (35)	Współczesne ujęcie naukowe podstawowych pojęć matematyki	Prof. Dr. Straszewicz (Warszawa)
10	Wągrowiec	Fizyko-chemja (42)	Metodyka matematyki dla seminarjów	Prof. Wł. Michalski (Warszawa)

wykazane w Roczniku Statystycznym za rok 1929. Na tej podstawie otrzymujemy następującą tablicę [1]:

[1] Obliczenia frekwencji, oparte na sprawozdaniach Kuratorjów Okręgów Szkolnych, wykonała p. St. Kossuthówna, referendarz Min. W. R. i O. P.

L. p.	Okrąg Szkolny	Liczba nauczycielstwa w r. 1927/28	W kursach wakacyjnych w r. 1929 uczestniczyło ogółem	Jest to procent nauczycieli czynnych
1.	Krakowski	1.969	80	4
2.	Lubelski	623	28	4
3.	Lwowski	2.285	55	2,4
4.	Łódzki . . .	1.096	49	4,4
5.	Poleski	227	7	3
6.	Pomorski	438	26	5,9
7.	Poznański	1.106	51	4,6
8.	Warszawski . . .	3.112	124	4
9.	Wileński	826	26	3,1
10.	Wołyński	335	14	4,1
11.	Woj. Śląskie . . .	683	15	2,1
	Razem	12.700	475	3,7

Liczby te nie będą całkiem ścisłe, bo po pierwsze w kursach uczestniczyło poza nauczycielstwem szkół średnich i seminarjów jeszcze 35 osób z „innych szkół", powtóre zaś dane statystyczne dla szkół prywatnych, pomieszczone w „Roczniku", prawie napewno liczą niektórych nauczycieli szkół państwowych po raz drugi przy szkołach prywatnych, gdyż jak wiadomo w szkołach prywatnych pracuje sporo nauczycieli, mających etaty w szkołach państwowych; jednakże pewne wnioski można i z tych niezupełnie dokładnych liczb wyprowadzić. Widzimy więc, że największy procent czynnych nauczycieli przybyło z Okręgów Szkolnych Pomorskiego (5,9) i Poznańskiego (4,6), najmniejszy (2,1) z Województwa Śląskiego, nieco więcej (2,4) z Okręgu Lwowskiego. Do pewnego stopnia można uważać te liczby za miarę zamiłowania nauczycieli z tych okręgów do dalszego kształcenia się zawodowego.

Zestawiając wyniki pracy prelegentów, trzeba stwierdzić, że na 10 kursach czynnych ich było 57, w tem większość (37 osób) profesorów i docentów szkół akademickich, wśród nich jeden germanista, przybyły z Wiednia; ponadto pracowało na kursach 10 asystentów. Średnio każdy kurs trwał 23 dni po 5 godzin wykładów i ćwiczeń. Ponadto urządzono wiele wycieczek naukowych, zwłaszcza na kursach biologicznym i geograficznym. Przy sposobności słuchacze urządzili też sporo niezwiązanych ściśle z kursem wycieczek krajoznawczych, przeważnie w towarzystwie kierowników i prelegentów.

Jak z powyższego wynika, kursy wobec wysokich kwalifikacyj prelegentów, wobec wyraźnie określonych tematów i dość długiego czasu trwania mogły dać poważne wyniki dla szkolnictwa. Czy je dały w istocie, trudno w chwili obecnej przesądzić. Sprawozdania kierowników organi-

zacyjno-naukowych podnoszą zgodnie pilność i zapał do pracy słuchaczy. Wobec nacisku na ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia metodyczne, interpretacje tekstów, wycieczki i t. p. stosunek słuchaczy do kursów nie mógł ograniczyć się do biernej recepcji. Te echa z kursów, które doszły do władz szkolnych, są przeważnie głosami zadowolenia ze studjum na kursie. Niewątpliwie jednak część słuchaczy na kursach takich, jak np. matematyczny, fizyczny, geograficzny lub biologiczny, z powodu niedostatecznego uprzedniego przygotowania, nie dorastała do stawianych wymagań. Tu i ówdzie jak na kursie geograficznym, wyłoniła się gwałtowna potrzeba zorganizowania na przyszłość dwóch poziomów. Zapewne więc część słuchaczy wyniosła z kursów względne tylko korzyści. Naogół jednak nie pomylimy się chyba, uważając wyniki kursów za zdecydowanie dodatnie.

Potwierdzają te przypuszczenia opinje słuchaczy, które doszły nas z niektórych kursów w postaci odpowiedzi na bezimienną ankietę, zarządzoną na kursach. Jakkolwiek w ankiecie trafiają się i głosy krytyczne, bardzo mało jest odpowiedzi, które nie podkreślałyby dużych korzyści, odniesionych z kursów i nie wyrażały pragnienia, żeby kursy tego typu kontynuować. Szczególnie Kraków ze swym urokiem wielkiej tradycji historycznej, z ciekawemi wycieczkami po mieście i okolicy, przy zupełnie dobrej organizacji administracyjnej — wywołał wprost zachwyt u niektórych słuchaczy. Podobnie wiele głosów entuzjastycznych odezwało się z pośród uczestników kursu „leśnego" w Augustowie, gdzie cały miesiąc nasi biologowie spędzili na łonie przyrody.

Na wszystkich kursach podnosili słuchacze miłą atmosferę koleżeńską oraz sympatyczne wspomnienia ze wspólnych wycieczek i zebrań towarzyskich, w których zazwyczaj uczestniczyli i prelegenci.

Pewne skargi wywoływało przedewszystkiem przemęczenie, które dawało się we znaki na niektórych kursach przy 5 godzinach pracy dziennej. Proszono też w wielu wypadkach, by kursy zaczynać nieco później, gdyż nauczycielowi trudno jest przybyć na kurs już w dniu 2 lipca. Wyrażono życzenia, by słuchaczy kursów wydatnie subwencjonować, życzenia, niestety, nieziszczalne, choćby ze względów budżetowych. Tu i owdzie skarżono się, że pomieszczenie internatowe (wspólne mieszkania) utrudnia samodzielną pracę słuchaczy w domu, co było oczywiście słuszną skargą, ten typ pomieszczenia wyniknął jednak przedewszystkiem z tendencji do obniżenia kosztów utrzymania słuchaczy.

Oto pokłosie fragmentarycznej, niestety, ankiety, zarządzonej wśród słuchaczy, pokłosie z uwzględnieniem przedewszystkiem życzeń na przyszłość. Strona naukowa kursów wywoływała prawie wszędzie żywe zadowolenie. Sprawy tej nie przedstawiam tu szczegółowo, gdyż życzenia i obserwacje na każdym kursie były oczywiście odmienne, zależnie od dziedziny wiedzy.

II.

Zkolei wypada parę słów powiedzieć o projektach organizacyjnych na rok 1930, powyższe doświadczenia zachęcają bowiem do kontynuowania dotychczasowej pracy. Co prawda, próba z r. 1929 nasunęła też sporo refleksyj i wyłoniła potrzebę pewnych reform organizacyjnych. Tak np. ogólnie stwierdzone na kursach zeszłorocznych przemęczenie słuchaczy nakazuje ograniczenie liczby godzin do 24 tygodniowo (zamiast 30 godzin z roku ubiegłego). Ta liczba godzin nie może być przytem rozłożona równomiernie po 4 godziny dziennie, bo w sobotę trzeba dać słuchaczom możność dłuższych wycieczek za miasto, dlatego liczba godzin sobotnich ma być ograniczona.

Za słuszny również uznały władze szkolne dość powszechny w roku ubiegłym postulat słuchaczy, żeby kursy nieco później zaczynać, to też w r. 1930 zamierzone jest rozpoczęcie kursów w dniu 4 lipca. Przepełnienie zeszłoroczne, które obserwowano zwłaszcza na kursach krakowskich, nakazuje wprowadzenie na każdym kursie maksymalnie dopuszczalnej frekwencji. Określono ją na 50 osób.

Stronę naukową kursów postanowiono ożywić większą liczbą ćwiczeń i konwersatorjów oraz zbliżyć ją bardziej jeszcze niż dotąd do życia szkolnego przez pomnożenie liczby godzin metodyki. Ponadto zdecydowano, o ile możności, na każdym kursie wprowadzić pewną liczbę wykładów z psychologji pedagogicznej dla podkreślenia ważności badań psychologicznych nad młodzieżą oraz konieczności poznania faz jej rozwoju duchowego.

Kursy języków obcych postanowiono urządzać, o ile możności, na właściwym terenie językowym. Z tego powodu kurs języka niemieckiego projektowany jest w Gdańsku, a kurs romanistyczny ma być zastąpiony pewną liczbą zasiłków na wyjazd do Francji.

Z uwzględnieniem powyższych wytycznych projektuje się w r. 1930 w czasie od 4 do 30 lipca poniższe kursy:

1. W Krakowie odbyć się ma kurs filologiczny pod kierunkiem p. docenta d-ra Skiminy. Na kursie tym, poza dydaktyką języków starożytnych, który to dział obejmuje przedewszystkiem kierownik kursu, zamierzone są wykłady o dramacie greckim (prof. dr. Sinko), wykłady i ćwiczenia z gramatyki łacińskiej, z literatury rzymskiej i z archeologji.

Do zorganizowania kursu fizycznego w Krakowie pod względem naukowym zaproszony został profesor Akademji Górniczej, dr. Jeżewski. Wykłady i ćwiczenia będą poświęcone przedewszystkiem zagadnieniom elektryczności oraz budowy materji.

Kurs dla ks. ks. prefektów rz.-katolickich w Krakowie pozostawać będzie pod kierownictwem ks. d-ra K. Michalskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obejmie on przegląd najnowszych

badań z różnych dziedzin nauki religji. Psychologja pedagogiczna ma być także na tym kursie przedmiotem obowiązkowym.

Kurs polonistyczny w Krakowie prowadzić ma prof. dr. Pigoń z Wilna. Poza interpretacją tekstów starszego języka, którą obejmie prof. dr. Lehr - Spławiński, przewidziane są wykłady prof. d-ra Taszyckiego (wstęp do nauki o języku) i doc. d-ra Małeckiego z dialektologji, z literatury zaś prof. d-ra Pigonia (przegląd ostatnich badań z dziedziny literatury polskiej, Sonety Krymskie, idee przewodnie literatury polskiej XIX w.), doc. d-ra Kołaczkowskiego z literatury najnowszej, prof. d-ra Z. Łempickiego z dziedziny wiedzy o literaturze, wreszcie z dydaktyki wykłady d-ra Klemensiewicza, d-ra Balickiego i innych.

Prócz tych czterech kursów krakowskich ma się odbyć kurs geograficzny we Lwowie, prawdopodobnie pod ogólnem kierownictwem prof. d-ra Romera, w Poznaniu dwa kursy pedagogiczne (z tych jeden wyłącznie dla nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli), obydwa pod kierunkiem prof d-ra Błachowskiego, w Pucku kurs matematyczny pod kierownictwem d-ra St. Straszewicza, profesora Politechniki Warszawskiej, przy udziale prelegentów: prof. d-ra Sierpińskiego, doc. d-ra Nikodyma z Krakowa, prof. d-ra Ruziewicza ze Lwowa i innych.

Kurs biologiczny odbędzie się tym razem w Pińsku na Polesiu. Tematem głównym tego kursu będą zagadnienia hydrobiologiczne, kierownictwo objął znany hydrobiolog dr. Bowkiewicz, jednym z wykładających ma być prof. dr. Kulczyński ze Lwowa. Uczestnicy poza pracą na kursie będą mieli sposobność gruntownego zwiedzenia Polesia.

Kurs germanistyczny w Gdańsku poprowadzić ma dyr. Ippoldt z Krakowa, kierownik zeszłorocznego kursu germanistycznego. Do wykładów zaproszono prof. d-ra Kleczkowskiego z Poznania, prof. d-ra Kindermanna z politechniki gdańskiej, prof. d-ra Dollmayera ze Lwowa i innych. Kurs będzie połączony z licznemi wycieczkami po Gdańsku i po wybrzeżu polskiem. O możliwie tanie utrzymanie dla słuchaczy postara się dyrekcja gimnazjum polskiego w Gdańsku.

W Warszawie odbędzie się w roku bieżącym tylko jeden kurs wakacyjny, a mianowicie historyczny, pod kierunkiem prof. d-ra Arnolda z Uniwersytetu Warszawskiego. Kurs poświęcony będzie przedewszystkiem zagadnieniom naszej polityki wschodniej w przeszłości.

Ponadto Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego organizuje przy udziale Ministerstwa W. R. i O. P. dwa kursy gimnastyczno - sportowe na terenie Okręgu Szk. Poznańskiego, a mianowicie w Wągrowcu metodyczno - sportowy dla kobiet i w Wolsztynie metodyczno - gimnastyczno-sportowy dla mężczyzn. Obydwa te kursy zorganizowane będą na warunkach specjalnie dogodnych dla słuchaczy, gdyż będą otoczone szczególną opieką władz wojskowych także pod względem aprowizacyjnym.

Oto ważniejsze wiadomości o kursach dla nauczycieli szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli, o ile tych wiadomości można udzielić w obecnem stadjum organizacyjnem. W najbliższych dniach kursy te nabiorą wyraźniejszego oblicza w miarę postępu prac organizacyjnych. Prawdopodobnie w początkach maja wyjdzie szczegółowy okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. w tej sprawie.

Obecnie warto jedynie zaznaczyć, że zapisy na kursy są już teraz możliwe w postaci przesłania wpisowego (20 zł.) i przepisanej karty wpisowej [1] pod adresem Kuratorjum organizującego kurs. Zapisy zostaną prawdopodobnie zamknięte z początkiem czerwca, a ponieważ liczba uczestników ma być ograniczona, przeto pośpiech w zapisach byłby bardzo wskazany. *Tadeusz Mikułowski.*

OBCHÓD 25-LECIA WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ

Dnia 15 kwietnia 1930 r. wydany został okólnik Nr. I. Prez. 2592/30, w którym Pan Minister podaje do wiadomości, że pod jego honorowem przewodnictwem powstał Komitet dla uczczenia rocznicy 25-lecia strajku szkolnego w b. Królestwie Polskiem i walki o szkołę polską.

„Komitet uważa za konieczne przedewszystkiem przypomnieć społeczeństwu i młodzieży, że szkoła polska, z której obecnie bez trudu korzystać mogą wszyscy obywatele, nie przyszła bez walki, lecz okupiona została szeregiem ofiar, wobec czego obecne pokolenie zobowiązane jest zkolei w lepszych warunkach oddać Państwu i społeczeństwu dług, zaciągnięty wobec przeszłości.

„W tym celu Komitet organizuje Zjazdy Koleżeńskie lokalne we wszystkich środowiskach, gdzie strajk był organizowany. Zakończy te Zjazdy Zjazd Centralny w Warszawie dnia 3 października 1930 r. Niezależnie od tego, gdziekolwiek jest jakakolwiek szkoła, Komitet pragnąłby widzieć obchody, poświęcone historji walki o szkołę polską w trzech zaborach.

„Za następne swe zadanie Komitet uważa ochronę cennych danych o walce o szkołę polską od historycznej niepamięci.

„W tym celu Komitet opracowuje monografje, poświęcone walce o szkołę polską, oraz organizuje archiwum dokumentów i opracowań.

„Wreszcie w przeświadczeniu, że należyte uczczenie czynu może być dokonane tylko przez nowy czyn, Komitet przy udziale wszystkich czynników państwowych i społecznych rozpoczyna wielką akcję finansową, zmierzającą do ufundowania mocnych podstaw finansowych dla szkolnictwa

[1] Karty wpisowe są do nabycia w księgarniach oraz w biurach organizacyj nauczycielskich. Cena 10 gr.

polskiego poza granicami Państwa, t. j. dla tych rodaków, którzy pozbawieni są możności korzystania w należyty sposób z prawa uczenia się w języku ojczystym".

Współdziałanie władz szkolnych z wymienionemi pracami Komitetu ma polegać, w myśl okólnika, na zachęcaniu nauczycielstwa 1) do urządzenia w szkołach odpowiednich obchodów w terminie do 1 października 1930 r., 2) do dobrowolnego opodatkowania się wraz z młodzieżą szkolną na cele wskazane przez Komitet. Zaznaczono przytem w okólniku, że gdyby każde dziecko ze szkoły powszechnej złożyło na ten cel po 5 groszy, a ze szkoły średniej — po 10 groszy, to zebrana w tym stosunku kwota stanowiłaby poważną pozycję dla zrealizowania zamierzeń Komitetu. Wreszcie 3) władze szkolne mają zachęcić nauczycielstwo do przesyłania Komitetowi dokumentów walki o szkołę polską (strajk 1902, 1905 i 1906 r., bojkot w b. zaborze pruskim, akcja odaustrjaczenia szkolnictwa w b. zaborze austrjackim w 1906 r.).

Adres Komitetu: Komitet Obchodu 25-lecia walki o szkołę polską, Warszawa, Gmach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Konto P. K. O.: 21895.

ZJAZD NAUKOWY IM. KOCHANOWSKIEGO I ZJAZD POLONISTÓW W KRAKOWIE

Dla uczczenia przypadającej w bież. roku 400-setnej rocznicy urodzin Jana Kochanowskiego Polska Akademja Umiejętności organizuje w dniach 8, 9 i 10 czerwca b. r. w Krakowie Zjazd naukowy, poświęcony syntetycznemu przedstawieniu poszczególnych dziedzin kulturalnego życia staropolskiego.

Program naukowy Zjazdu obejmie referaty i dyskusje na następujące tematy: Poezja staropolska, Poetyka staropolska, Język polski XVI wieku (pod względem artyzmu), Staropolska literatura prozaiczna, Literatura łacińska w Polsce, Humanizm i renesans w Polsce, Stosunek XVI wieku do kultury Zachodu, Rozwój i upadek Akademji krakowskiej, Szkolnictwo i wychowanie, Książka w Polsce XV i XVI wieku, Twórczość naukowa, Kultura artystyczna: a) sztuki plastyczne, b) muzyka, Cześć Boża i życie religijne, Reformacja, Obyczaj staropolski, Kultura życia politycznego, Kultura prawnicza, Kultura życia społecznego, Kultura życia gospodarczego, Oddziaływanie kultury polskiej na kraje ościenne.

Osobna sekcja poświęcona będzie twórczości Jana Kochanowskiego.

Opracowania powyższych zagadnień podjęli się najwybitniejsi ich znawcy na zaproszenie Polskiej Akademji Umiejętności. — Niektóre z tematów omówione będą na posiedzeniach plenarnych Zjazdu, większość na posiedzeniach sekcyjnych.

Program artystyczny Zjazdu obejmie: I. Wystawę zabytków sztuki i kultury z epoki polskiego renesansu. II. Wystawę książki polskiej. Obejmie ona: a) komplet wydań dzieł Jana Kochanowskiego w ciągu wieków, b) wybór druków polskich XVI wieku z dziedziny literatury pięknej i filologji, c) ilustrację książki polskiej XVI wieku, d) wybór książek z znaczniejszych bibljotek prywatnych i publicznych XVI wieku z uwzględnieniem cenniejszych opraw. III. Koncert, którego program przedstawi słuchaczom kulturę muzyczną w Polsce XVI wieku na przykładach utworów religijnych i świeckich, wokalnych i instrumentalnych, wybitnych kompozytorów polskich tej epoki, oraz obcych, z których dziełami stykał się Kochanowski. IV. Wystawienie Kochanowskiego „Odprawy posłów greckich" na dziedzińcu zamkowym na Wawelu.

Sekretarjat generalny Polskiej Akademji Umiejętności, oraz sekretarz komitetu zjazdowego, prof. Stanisław Kot, udzielają wszelkich informacyj w sprawach Zjazdu (Kraków, ul. Sławkowska 17).

W dniach 10, 11 i 12 czerwca b. r. odbędzie się również w Krakowie Zjazd Polonistów, organizowany przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. W celu ułatwienia nauczycielstwu szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli wzięcia udziału w powyższych zjazdach — mianowicie polonistom i historykom w zjeździe pierwszym, a wyłącznie polonistom w zjeździe drugim — Ministerstwo W. R. i O. P. upoważniło Kuratorja do udzielania odpowiednich urlopów tym nauczycielom wspomnianych kategoryj, którzy zechcą w zjazdach uczestniczyć.

PROF. NAWROCZYŃSKI O REFORMACH SZKOLNYCH

W dniu 15 marca r. b. profesor Uniwersytetu Warszawskiego dr. Bogdan Nawroczyński wygłosił z ramienia Towarzystwa Edukacji Narodowej odczyt p. t. „Współczesne reformy szkolne zagranicą i u nas".

Zamiast zamykania się przed żywym ruchem światowym na polu doskonalenia szkolnictwa i zamiast ślepego naśladowania wszystkich nowinek w tym zakresie prof. Nawroczyński doradza stanowisko krytyczne, które, opierając się na doświadczeniach już poczynionych i wynikach osiągniętych gdzieindziej, stosuje niezbędne reformy zgodnie z duchem środowiska, któremu mają służyć. Reformy szkolne zostały zaprowadzone już niemal wszędzie, ale całkowity przewrót dokonał się w dwóch tylko krajach europejskich: w Rosji sowieckiej i w Italji. Z nierównym jednak skutkiem. We wszelkiej reformie dostrzec można dwa motywy: 1) dążność do wyzwolenia ujarzmionych dotychczas sił i 2) dążność do opanowania tych już wyzwolonych sił, do ich organizacji. Otóż stosunek tych dwóch tendencyj, burzącej i budującej, stanowi o korzystności wszelkiej reformy, bez względu na to, czy została dokonana w sposób łagodny czy gwałtowny.

W Rosji bolszewickiej obydwa motywy zaznaczyły się kolejno w dwóch po sobie następujących okresach: od r. 1918 do 1921 i od r. 1921 do chwili obecnej. W okresie pierwszym zajęto się burzeniem tego, co zastano, w trzech kierunkach: chodziło o wyzwolenie od tradycji szkoły ogólnokształcącej, od ograniczeń względem dzieci co do przyjmowania do szkół i wreszcie od dawnej dyscypliny szkolnej. Zamiast tego wprowadzono: 1) program wykształcenia „politechnicznego", ściślej mówiąc, zawodowego, służącego ideałowi opanowania przez człowieka globu ziemskiego, 2) ustrój szkoły jednolitej „(jedinaja trudowaja szkoła"), polegającej na równych prawach wszystkich obywateli do kształcenia bez względu na ocenę ich przygotowania przez zwierzchność szkolną (brak świadectw i uprawnień), 3) wychowanie niezależne od jakichkolwiek przepisów zgóry ustalonych, lecz regulowane przez zbiorowe ciało szkolne, t. j. radę, złożoną z uczniów, nauczycieli i służby szkolnej. Dzięki tym środkom „zlikwidowano" (charakterystyczny wyraz ustroju bolszewickiego) wszystko, nie zbudowano jednak nic. Nastąpił okres drugi, opanowywania szkoły przez zasady, które jednak nietylko nie doprowadziły do wyższego poziomu oświaty, lecz rozminęły się w swych wynikach z założeniami wyzwoleńczemi. Wykształcenie „politechniczne", zdegradowane do wychowania członków partji komunistycznej oraz t. zw. „speców" (specjalistów, fachowców w różnych dziedzinach pracy), nie dało oczekiwanych kadr odpowiednio urobionych ludzi; narzekanie na brak przygotowania wychowańców szkół bolszewickich do jakiejkolwiek wydajnej pracy jest powszechne. Ustrój szkoły jednolitej nie został zrealizowany, powstały natomiast trzy rodzaje szkół równoległych: szkoła czteroletnia rozwinięta na gruncie dawnej elementarnej, szkoła siedmioletnia — na gruncie dawnej wyższej szkoły początkowej i wreszcie szkoła dziewięcioletnia na gruncie dawnego gimnazjum wraz z klasą wstępną. Przejście ze szkół jednego rodzaju do drugiego jest wyłącznie teoretyczne, faktycznie zdarza się niezmiernie rzadko. Równe prawo wstępowania do szkół okazało się także iluzorycznem; jest klasa społeczeństwa uprzywilejowana, mająca wstęp do szkół wyższego typu, — są to dzieci członków partji. Wreszcie wobec bankructwa idei zniesienia karności w szkołach, nauczyciele, pragnący uzyskać jakieś rezultaty swej pracy, zaczęli wprowadzać najdawniejsze formy surowej dyscypliny szkolnej.

Inaczej wyglądają reformy szkolne na Zachodzie, gdzie momenty burzenia i budowania nie były rozdzielone, lecz były stosowane równocześnie. Tak więc niema tam zrywania z przeszłością, przeciwnie, związek z tradycją utrzymywany jest jako naczelna zasada szkolnictwa, wyrażająca się w wychowaniu humanistycznem, jako najbardziej zespalająca z kulturą narodową. Usuwanie pozostałości niedemokratycznych form ustroju szkolnego odbywa się tam oględnie i stopniowo; tak we Francji likwiduje się klasy wstępne liceów, w Niemczech — klasy przygotowawcze przy gimnazjach, w Anglji zaś, nie usuwając nic z dawnych arystokratycznych typów szkol-

nych, wprowadza się nowe typy szkół średnich i przekształca wyższe klasy szkół powszechnych na szkoły średnie, do których prowadzi droga przez selekcję, podtrzymywaną rozwiniętym systemem stypendjów dla dzieci zdolnych i pilnych. Myśl ta nie jest obca Francji, Austrji, a nawet Ameryce. Najradykalniejszy system selekcji dzieci zdolnych przeprowadzono w reformie faszystowskiej w Italji. Wszędzie, zresztą, dyscyplina szkolna, jako wyraz potrzeby wychowania karnych obywateli, przybrała może inne formy, ale nie jest zarzucona i zdana na łaskę losu.

Przechodząc do stosunków w szkolnictwie polskiem, prof. Nawroczyński wyraża pogląd, że, znajdując się terytorjalnie pomiędzy Wschodem a Zachodem, podlegamy wpływom obustronnym, w silniejszym jednak stopniu objawiają się wpływy rosyjskie. Wpływy te upatruje w predylekcji dla typu gimnazjum matematyczno-przyrodniczego, w rozluźnieniu dyscypliny szkolnej, a zwłaszcza w dążności do „likwidacji" gimnazjum niższego. Zajmując tak potępiające stanowisko względem ducha naszego szkolnictwa, pominął tu jednak prelegent następujące fakty: 1) „predylekcja" dla gimnazjum matematyczno - przyrodniczego nie zrodziła się dopiero dzisiaj, lecz datuje się od samego początku tworzenia programów szkoły średniej; czyżby ten wpływ bolszewicki już wtedy działał? 2) rozluźnienie dyscypliny szkolnej jest wynikiem, z jednej strony, powszechnego w całym świecie rozluźnienie powojennego obyczajów, a z drugiej strony, próby oparcia karności na głębszych, psychologicznych, a nie mechanicznych tylko momentach, próby, które przejść muszą przez pewien kryzys, ujawniający się zresztą nietylko u nas, ale i na Zachodzie, i nie mogą być chyba sprowadzane do źródeł bolszewickich; 3) „likwidacja" gimnazjum niższego była niemal zapowiedziana w „Programie naukowym szkoły średniej", wydanym w r. 1919 i pierwszy nawet krok został uczyniony w tym kierunku przez podział na gimnazjum niższe jednolite i wyższe zróżnicowane oraz przez faktyczne założenie paru zakładów, obejmujących tylko klasy wyższe; było to jeszcze w czasie, kiedy prof. Nawroczyński nie chciałby chyba doszukiwać się wpływów bolszewickich na nasze władze szkolne.

Dr. A. Zieleńczyk.

PROF. OSKAR HALECKI - CHALECKI O ROLI RELIGJI W WYCHOWANIU

W dniu 22 marca r. b. w auli Uniwersytetu Warszawskiego, staraniem Towarzystwa Edukacji Narodowej, prof. historji Europy Wschodniej, dr. Oskar Halecki-Chalecki wobec licznego audytorjum wygłosił odczyt na temat roli religji w wychowaniu.

Prelegent, przystępując do omówienia tematu właściwego, podniósł, że obok żywotności takich zagadnień, jak pacyfizm i militaryzm, sanacja skarbu i t. p., zagadnienie religji w wychowaniu winno również żywo po-

ruszać umysły. Zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności wobec wagi pomienionej kwestji oraz drażliwości tematu, któremu nadawany jest charakter polityczny.

Za przewodnika bierze encyklikę papieską z 31 grudnia 1929 r. o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży i rozważa zagadnienie w ramach trzech zasadniczych kwestyj wychowawczych: 1) zasobu wiadomości z zakresu religji, 2) kształcenia charakteru, 3) wychowania obywatelskiego.

Co do pierwszego — prelegent powołuje się na fakt zewnętrznego manifestowania się religji w świątyniach, nabożeństwach i t. d. Wszystko to stanowić musi treść nauczania religji. Z charakteru jest ona przedmiotem humanistycznym w nauczaniu i związanym z łacińską kulturą humanistyczną. Religja odpowiada na pytania o istocie bytu i celu istnienia. Z tego tytułu styka się z szeregiem systemów filozoficznych oraz niefachowcami, stawiającymi pytania po amatorsku. Warunki nadały nauce religji charakter apologetyczny. Tendencje te apologetyczne są jednak w nauce religji nader niebezpieczne. Należałoby raczej wyrazić życzenie, aby nauka religji dawała katolicki pogląd na świat, przedstawiała w pełni i ścisłości dogmaty w ich idealnej konsekwencji i logice.

Szkodliwa i drażliwa jest bardzo, zdaniem prelegenta, rozbieżność przedmiotów nauczania szkolnego z nauką religji. Przytoczył fakt wyławiania tych rozbieżności przez młodzież. Wspomniał ubocznie, że miało to miejsce nawet w zakładzie benedyktyńskim, do którego za czasów szkolnych uczęszczał. Mimo to uważa, że jedynie szkoła wyznaniowa może tych sprzeczności uniknąć.

Jeżeli chodzi o rolę religji w kształceniu charakteru, to Kościół bynajmniej nie twierdzi, aby nie było moralności poza nauką Kościoła. Religja jednak obejmuje w całej pełni naukę o kształceniu charakteru.

Wskazania świeckie w wychowaniu charakteru posługują się abstrakcją, religja ma tę wyższość, że operuje wskazaniami praktycznemi, rozkazem i zakazem, daje szczegółowe przepisy w zastosowaniu do codziennych zjawisk życia. Stają się one źródłem konfliktów, ale te właśnie kształcą charaktery. W wychowaniu charakteru równomiernie muszą być kształcone: rozum, uczucie i wola. Musi być równowaga tych czynników. Szkodliwa jest przesadna rola w wychowaniu religijnem czynnika uczuciowego, niewskazana jest również zbytnia racjonalizacja.

Ale nadewszystko potrzeba jest jak najwięcej dobroci obok kształcenia woli. Zwłaszcza u nas, gdzie jeśli się znajdzie dobra wola, to obok niej występują słabe i niekonsekwentne charaktery.

Na tle tego wszystkiego religja posiada najwyższe pobudki moralne w kształceniu charakteru, znajdujące swój pełny wyraz w miłości Boga.

Co do roli religji w wychowaniu obywatelskiem — prelegent stoi na stanowisku, że to wychowanie musi zawsze zaczynać się od jednostki.

Świat chrześcijański broni autonomicznej godności jednostki. Na pierwszym planie jest zawsze dobry, uczciwy i zacny człowiek.

Encyklika papieska podnosi znaczenie rodziny. Właśnie na wschodzie rodzina została zniszczona. My musimy obstawać przy należnych jej prawach.

W zakresie zagadnień socjalnych wychowania obywatelskiego prelegent uważa zasadę miłości chrześcijańskiej za najlepsze rozwiązanie. O konfliktach egoizmów społecznych nie mówił. Jeżeli chodzi o stosunek do państwa i narodu — wzorem być musi spełnienie obowiązku oddania cesarzowi co cesarskie, a co boskie — Bogu.

Jednakowoż twierdzi prof. Halecki, że państwa za najwyższe dobro uważać nie można. Tak samo naród nie może być absolutem. Encyklika papieska wskazała na niebezpieczeństwa przesadnego nacjonalizmu. Wyradza się on w szowinizm, który jest nieuporządkowaną miłością ojczyzny tak, jak kosmopolityzm jest nieuporządkowaną miłością ludzkości. Religja stwarza ład i porządek i w miłości narodu własnego i ludzkości, którą to miłość również głosi.

Religja zawarła w opowieści o Samarytaninie wskazówkę, jak dobry Polak winien się ustosunkować do mniejszości narodowych.

W zakończeniu prof. O. Halecki zastanawiał się na temat idei nowej Polski o sile równej tej, jaką było dążenie do niepodległości. Równą znaleźć trudno.

Ale jest inna: wielka idea religijna. Ona — zdaniem prelegenta — stać się winna reformatorką życia i odrodzenia człowieka. Jak ona ma połączyć obywateli różnych wyznań i różnych narodowości naszego Państwa — tego prelegent nie wyjaśnił. *Al. Patkowski.*

SEKCJA POLSKA MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA

Związek stowarzyszeń p. n. „Liga Nowego Wychowania" odbył swe walne zebranie dn. 16 marca 1930 r w Warszawie, w sali Wolnej Wszechnicy Polskiej. Związek zrzesza 14 towarzystw (Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Stowarzyszenie Chrześcijańsko - Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Związek Inspektorów Szkolnych, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, Koło Przełożonych Szkół Średnich, Związek Dyrektorów Szkół Średnich, Związek Zawodowy Nauczycielstwa Żydowskich Szkół Średnich, Żyd. Stowarzyszenie Oświatowe „Tarbut", Stowarzyszenie Niemieckiego Nauczycielstwa, Tow. Wychowania Przedszkolnego, Związek Wychowania Zakładów Opiekuńczych, Związek Kół Nowego Wychowania, Powszechne Stow. Nauczycieli Rysunków) oraz szereg członków indywidualnych.

Statut został zalegalizowany dnia 23 lipca 1929 r. po przełamaniu trudności, wynikających z federacyjnego charakteru instytucji.

Licznemu zebraniu przewodniczył p. B. Kielski.

Sprawozdanie Zarządu podkreśliło, że Sekcja przejęła prace, prowadzone już od roku 1922. Rozpoczął je Komitet Polski III i IV Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego pod przewodnictwem ś. p. J. Joteyko. Komitet ten nietylko zorganizował udział pedagogów polskich w Kongresach i wejście przedstawiciela Polski do Międzynarodowego Wydziału Wykonawczego, lecz również rozpoczął wydawnictwa francuskie o szkolnictwie polskiem (N. Gąsiorowska — „L'enseignement de l'histoire en Pologne"; L. J. Bykowski, T. Kupczyński, A. Patkowski — „L'Education civique en Pologne"). W dalszym ciągu szersze prace wiązania informacyjnego Polski z Zachodem prowadziła Sekcja Polska Międzynarodowego Biura Wychowania (co wyraziło się m. in. w wydawnictwie M. B. W. „Guide du voyageur s'intéressant à l'école" i w szeregu artykułów w prasie pedagogicznej).

Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania powstała w Locarno na zebraniu uczestników z Polski (któremu przewodniczyła ś. p. L. Rudzka). W okresie sprawozdawczym Sekcja podejmowała, zgodnie ze statutem, tylko prace uznane przez zrzeszone instytucje, jako prace wspólne. Najważniejszemi były: zorganizowanie udziału Polski w kongresach pedagogicznych: Światowej Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych w Genewie i Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Helsingör. Ze względu na niejednakowy charakter tych kongresów wystąpienia Polski były różne. W Genewie (gdzie równocześnie dzięki poparciu polskiego Ministerstwa Oświecenia zostało zreorganizowane Międzynarodowe Biuro Wychowania) urządzono wystawę polską w dziale materjałów do powszechnego atlasu cywilizacji i obesłano dobrze inne działy wystawy, przeprowadzono ankietę w sprawie naulubieńszej książki dzieci polskich i t. d. W Helsingör położono nacisk na współudział w pracy ideowej i w tworzeniu podstaw organizacyjnych współpracy międzynarodowej.

W konsekwencji spada na Sekcję obowiązek zorganizowania i prowadzenia Biura Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania na kraje słowiańskie, zwołania zjazdu pedagogów słowiańskich, na p. H. Radlińską obowiązek przygotowania sekcji społecznej przyszłego kongresu.

Sekcja wzięła udział w przyjęciu pedagogów obcych, zaproszonych przez Rząd na Wystawę Poznańską, w zaproszeniu wiceprezesa Ligi, d-ra A. Ferrière, którego gościła, współdziałała w wydaniu zeszytu „The New Era", poświęconego Polsce, i przygotowywaniu materjałów do wydawnictwa francuskiego.

Ożywiona dyskusja wykazała, że w najbliższej przyszłości wypadnie zorganizować udział Polski w V Kongresie Wychowania Moralnego (Paryż, wrzesień 1930) i porozumieć się z organizatorami udziału Polski w Kon-

gresie Wychowania Rodzinnego, wydawać biuletyn informacyjny, zająć się sprawami wymiany międzynarodowej młodzieży i t. d.

Do nowego Zarządu powołano 8 osób imiennie: H. Radlińską, J. Michałowską, P. Drzewieckiego, A. Oderfeldównę, A. Tyszkową, M. Odrzywolskiego, dr. A. Ryniewicza, Z. Żukiewiczową, polecając kooptować 3 dalszych członków. Do Komisji Rewizyjnej: M. Smulikowską, P. Czekalskiego, W. Malca. *H. R.*

KONGRESY, ZJAZDY, KURSY, WYSTAWY

W dniach od 28 lipca do 2 sierpnia b. r. odbędzie się w Genewie III specjalny kurs dla nauczycielstwa pod hasłem zapoznania się z Ligą Narodów i rozwoju ducha współpracy międzynarodowej. Kurs obejmie działy: informacji, psychologji wychowawczej i dydaktyki.

Prócz wielu innych, omawiane będą następujące tematy: Działalność i organizacja Ligi Narodów i Międzynarodowego Biura Pracy; Działalność Komisji i Instytutu Współpracy Umysłowej; Stały Trybunał Sprawiedliwości Międzynarodowej; Rozwój zmysłu sprawiedliwości u dziecka; Rozwój zmysłu współpracy u dziecka; Stan obecny wysiłków w rozmaitych krajach w celu rozwijania zmysłu międzynarodowej współpracy; W jaki sposób można korzystać z rozmaitych przedmiotów szkolnych dla rozpowszechniania znajomości Ligi Narodów i wszczepiania w dzieci zmysłu współpracy; Działalność Międzynarodowego Biura Wychowania.

Informacyj w sprawie kursu udziela: M-lle Trachsel, Centre d'Informations internationales, Bureau des Intérêts de Genève, Place des Bergues 3.

XII Kongres nauczycieli szkół średnich, organizowany przez Biuro Międzynarodowe Stowarzyszeń narodowych nauczycielstwa szkół średnich [1], odbędzie się r. b. w Brukseli i będzie miał za główny temat dyskusyjny sprawę przeciążenia w szkołach średnich. Materjału do dyskusji dostarczą odpowiedzi na kwestjonarjusze, które zostały ogłoszone w tym celu [2]. Z Polski bierze udział w kongresach Stowarzyszeń narodowych naucz. szk. śr. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, które należy do organizacji.

W lecie b. r. odbędzie się w Dreznie międzynarodowa wystawa higjeniczna, w której duży udział brać będzie Polska, koncentrując w swym własnym pawilonie eksponaty z zakresu higjeny społecznej i higjeny mie-

---

[1] Por. Oświata i Wychowanie, zesz. 1, 1929, str. 93 i zesz. 4, 1929, str. 441.

[2] Zob. Przegląd Pedagogiczny, Nr. 36, 1929.

szkania, z działów: kąpieli leczniczych, zwalczania chorób zakaźnych, sportów, stanu odżywiania się ludności i t. d.

Wystawa drezdeńska obejmie wszystkie działy higjeny, w najszerszem tego słowa znaczeniu, między innemi: zdrowie i choroba, dziedziczność i higjena rasowa, kobieta jako matka i żona, higjena w historji i etnologji, propaganda zasad higjeny, człowiek, dziecko, ubranie, mieszkanie, zwalczanie pasożytów, dezynfekcja i t. d.

Konferencja działaczy ze studentami, przebywającymi poza własnym krajem, zorganizowana pod patronatem Światowej Federacji Studentów Chrześcijańskich (The World's Student Christian Federation) odbędzie się od 24 do 28 czerwca b. r. w Paryżu ze względu na rozmaitość narodowych ośrodków w tem mieście i wyjątkowych ułatwień dla obserwacji tego rodzaju pracy.

Program obejmuje, między wielu innemi tematami, następujące: Emigracja nowoczesnego studenta, Typy emigracyjnych studentów, Międzynarodowe wymiany, Organizacja, Piecza nad potrzebami, Plany na przyszłość i t. d.

Informacyj udziela: Dr. Conrad Hoffmann, Secretary for Service to Students Abroad, 13, rue Calvin, Genève.

W zeszycie 4, 1929 (str. 457) i w zeszycie 5, 1929 (str. 594) oraz w zeszycie 3, 1930 (str. 276) „Oświaty i Wychowania" zamieszczone były wzmianki o kongresach, które mają odbyć się w sierpniu b. r. w Leodjum (Liège) z okazji Międzynarodowej Wystawy dla uczczenia setnej rocznicy odzyskania niepodległości Belgji.

Obecnie posiadamy już bardziej szczegółowy wykaz i program wszystkich projektowanych tam kongresów i konkursów.

Obejmują one kilka działów, jako to: I. Kongresy w zakresie nauki i przemysłu — w ogólnej liczbie 17. II. Kongresy w zakresie nauk lekarskich — w ogólnej liczbie 10. III. Konkursy i kongresy w zakresie ekonomji społecznej — w ogólnej liczbie 11. IV. Kongresy i konkursy w zakresie rolnictwa — w ogólnej liczbie 12. V. Kongresy różne — w ogólnej liczbie 16. — Stanowi to w sumie bardzo pokaźną liczbę 66 kongresów.

Poza wymienionemi już poprzednio kongresami nauczania zawodowego i wychowania rodzinnego, Polska zgłosiła udział: 1) w kongresie chemji czystej i stosowanej; 2) w kongresie górnictwa, metalurgji i geologji stosowanej; 3) w kongresie betonu; 4) w kongresie konstrukcyj metalowych; 5) w kongresie psychoterapji; 6) w kongresie upiększania życia wiejskiego.

Dane te, zaczerpnięte z broszury informującej częściowo o kongresach, nie wyczerpują kwestji; udział Polski będzie bezwątpienia większy, zważywszy zwłaszcza, że Polska będzie miała w Leodjum osobny pawilon polski i weźmie duży udział w wystawie w charakterze wystawcy.

W Polsce w r. 1930 odbędą się, między innemi, następujące międzynarodowe zjazdy:

Międzynarodowy Zjazd Unji Intelektualnej — w Krakowie, dn. 23 i 24 października.

Międzynarodowy Kongres antropologów, etnologów i archeologów — w Warszawie, na jesieni.

Poza tem: Międzynarodowa Wystawa Komunikacji i Turystyki w Poznaniu, od 6 lipca do 10 sierpnia, połączona będzie z Międzynarodowym Kongresem Związków Przedsiębiorstw Komunikacyjnych.

WYCIECZKI MŁODZIEŻY SZKOLNEJ DO BELGJI

Związek Młodzieży Belgijskiej „Les Semailles au Soleil" z okazji tegorocznych wystaw w Antwerpji i Leodjum (Liège) organizuje wycieczki młodzieży z innych krajów pod kierunkiem specjalnych przewodników (nauczycieli) i ogłasza m. i. marszrutę po Belgji i Holandji przez dwa tygodnie ze zwiedzaniem wszystkich ważniejszych miejscowości i muzeów w tych krajach.

Koszt wycieczki (2.000 fr. belg. = ok. 500 zł.) obejmuje podróż w granicach krajów zwiedzanych z utrzymaniem, mieszkaniem oraz wstępem na wystawy i do muzeów.

Związek powyższy podejmuje się organizacji wszelkich innych wycieczek młodzieży po wymienionych krajach.

Adres: Les Semailles au Soleil, Coupure 60, Gand (Belgique).

